



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2014

**PAULA ALEXANDRA  
DA SILVA AGRA  
DE CASTRO**

**O PENSAMENTO CRÍTICO NAS CONCEÇÕES DE  
GÉNERO NO 1.º CEB**



**PAULA ALEXANDRA  
DA SILVA AGRA  
DE CASTRO**

**O PENSAMENTO CRÍTICO NAS CONCEÇÕES DE  
GÉNERO NO 1.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu marido e filhos pelo apoio incondicional.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões**  
professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira**  
professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

*Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. - Antoine de Saint-Exupéry*

Uma palavra de agradecimento:

Ao Prof. Doutor Rui Vieira pelo seu apoio, pela sua orientação, compreensão, encorajamento e incentivo ao longo de todo este percurso.

À Doutora Ana Raquel pela partilha de conhecimentos e sobretudo pela palavra certa no momento certo.

À Rosário, professora cooperante, pela sua disponibilidade e partilha de saberes. Bem como, aos professores que partilharam comigo os seus conhecimentos, ao longo desta formação académica.

Aos meus meninos do 4.º ano, que sem eles nada disto teria sido possível.

À Rita, minha colega de estágio.

Aos meus colegas de Mestrado, Filipe, Maria, Mónica, Nádia e Vanessa, pela sua partilha e que de alguma forma estiveram do meu lado.

À minha querida Joaninha pela disponibilidade, apoio e carinho sempre demonstrados.

Aos meus pais pela motivação e encorajamento.

Por último, mas sempre em primeiro, ao meu marido e filhos, que fizeram com que acreditasse em mim, com todo o seu carinho e apoio incondicionais.

## palavras-chave

pensamento crítico, estereótipos, igualdade de género, ensino básico

## resumo

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de articulação entre as Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica Supervisionada e, enquadra-se nas temáticas do Pensamento Crítico (PC) e do Género. Definimos como objetivo central apelar ao PC em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre questões de género, com o propósito de fazer o levantamento das suas conceções nestas questões e ainda verificar a existência ou não de diferenças destas conceções entre alunos pertencentes a famílias nucleares e a famílias monoparentais.

Relativamente às questões de investigação, foram formuladas duas: Quais os contributos das atividades desenvolvidas explicitamente promotoras de PC nas questões de género: (i) nas conceções dos alunos?; (ii) nas capacidades de PC dos alunos?

Para dar resposta às questões foram desenvolvidas e implementadas atividades que promovessem explicitamente o PC no âmbito das questões de género, em crianças do 1.º CEB.

A implementação decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, com quatro crianças (duas meninas e dois meninos) com 9 e 10 anos de idade.

Este estudo enquadra-se num paradigma socio-crítico, onde é utilizada uma abordagem de natureza qualitativa. Recorremos a um planeamento de estudo de caso e a diferentes técnicas e instrumentos de investigação, designadamente, atividade de levantamento de capacidades de PC (inicial e final), registos dos alunos, áudio-gravação das atividades implementadas, entrevista semiestruturada efetuada às crianças e questões orientadoras para discussão/debate em grupo.

Os dados recolhidos permitiram caracterizar as representações das crianças, as quais revelaram a presença de alguns estereótipos de género: apresentavam uma perceção em função da divisão tradicionalista dos papéis sociais em função do sexo, que ao longo das sessões se foi esbatendo. Observou-se ainda que houve desenvolvimento de algumas capacidades de PC, tendo as crianças pertencentes a famílias monoparentais apresentado resultados mais satisfatórios nas capacidades em relação às crianças de famílias nucleares.

Destes resultados pode-se concluir que as atividades implementadas, de um modo geral, contribuíram para o uso de capacidades de PC e para a desconstrução de algumas conceções relacionadas com o género. Todavia, a dificuldade na compreensão da temática em estudo pode ter influenciado o uso de algumas capacidades de PC.

As atividades implementadas representaram um contributo, ainda que modesto, para a promoção das capacidades de PC. Uma implicação para este estudo tem a ver com a necessidade destas temáticas terem de ser mais explicitamente ensinadas desde o 1.º CEB.

**keywords**

Critical thinking, stereotypes, gender equality, elementary school

**abstract**

This work was developed under the Master in Teaching 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle of elementary school in a perspective of articulation between Curricular Units of Seminário de Investigação Educacional and Prática Pedagógica Supervisionada and fits the theme of Critical Thinking (CT) and Gender.

We define the main objective appeal to the CT in children 1<sup>st</sup> cycle of elementary school, on gender issues, in order to gather information of their conceptions on these issues and also verify whether or not differences of these conceptions between these students belonging to nuclear families and single parents.

Regarding the research questions, two were formulated: What is the contribution of the developed activities explicitly promoters of CT on gender issues: in student's conceptions?; in student's CT skills?

For those activities that promote the CT as part of gender issues in children of 1<sup>st</sup> cycle of elementary school were developed.

The implementation resulted in a class of 4<sup>th</sup> grade, with four children (two girls and two boys) with 9 and 10 years old.

It fits in a socio-critical paradigm, where a qualitative nature approach is used. We choose to use the case study design and also different techniques and research tools, namely CT assessment activity (initial and final), student's records, audio recording of activities, semi-structured interviews made to the students and guiding questions for group discussion.

The collected data allowed characterizing the representations of the children with gender stereotypes, which presented one perception according to the traditionalist division of social roles by gender, which throughout the sessions show slightly inversion. We also verify that there was some development of the CT ability, where children belonging to single parents presented more satisfactory results towards children in nuclear families.

From the result's analysis it can be concluded that the implemented activities, in general, contributed to the use of CT skills and the deconstruction of some conceptions related to gender. The difficulty in understanding the subject under study may have influenced the use of some CT capabilities.

The implemented activities represented a contribution, however modest, to promote the capabilities of CT. One implication for this study has to do with the need of these issues have to be explicitly taught since 1<sup>st</sup> cycle of elementary school.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE APÊNDICES	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	x
ÍNDICE DE QUADROS	x
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	1
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	3
1.1. Contextualização do estudo	3
1.2. Finalidade, questões e objetivos do estudo	4
1.3. Importância do estudo	4
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1. Pensamento Crítico	7
2.1.1. Definições	7
2.1.2. Importância do ensino do Pensamento Crítico	12
2.1.3. Como promover o Pensamento Crítico em crianças no 1.º CEB	16
2.2. Género	18
2.2.1. Género e sexo: conceitos e diferenciação	18
2.2.2. Papéis e identidade de género	20
2.2.3. Estereótipos de género no processo de socialização	22
CAPÍTULO 3 – PARTE EMPÍRICA	25
3.1. Paradigma e natureza da investigação	25
3.2. Caracterização do contexto: da escola aos alunos participantes no estudo	27
3.3. Opções metodológicas	28
3.4. Descritivo do processo de pesquisa/intervenção	30
3.4.1. Calendarização e desenvolvimento das atividades	31
3.4.2. Conceção e implementação das atividades em sala de aula	34



3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	35
3.5.1. Atividade de levantamento de capacidades de Pensamento Crítico	36
3.5.2. Registos dos alunos na realização das atividades	37
3.5.3. Áudio-gravação das atividades	37
3.5.4. Entrevista semiestruturada	38
3.5.5. Questões orientadoras para discussão/debate em grupo	39
3.6. Análise dos dados recolhidos e apresentação de resultados	40
3.6.1. Conceções dos alunos em estereotipias em...	41
3.6.1.1. ...brincadeiras	41
3.6.1.2. ...tarefas/profissões	44
3.6.1.3. ...preferências	47
3.6.1.4. ...caraterísticas físicas e sociológicas	48
3.6.2. Pensamento Crítico	51
3.7. Discussão dos resultados	53
3.7.1. Contributo da intervenção para o desenvolvimento de capacidades de PC	53
3.7.2. Contributo da intervenção para a desconstrução de estereótipos e/ou conceções em questões de género	55
 CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES	 57
4.1. Principais conclusões	57
4.2. Limitações do estudo	61
4.3. Sugestões para futuras investigações	62
 APÊNDICES	 63
Apêndice I – Atividades 0 e 7 – "Onde existe água no planeta Terra?"	65
Apêndice II – Planificações da Atividade 1 – Entrevista aos alunos sobre questões de género	75
Apêndice III – Planificações da Atividade 2 – João ou Joana?	80

Apêndice IV – Planificações da Atividade 3 – Descobrir o sexo descobrir o género	89
Apêndice V – Planificações da Atividade 4 – Estereótipos de género	93
Apêndice VI – Planificações da Atividade 5 – Sexualidade, igualdade e estereótipos de género (Prof. Doutora Ana Torres)	101
Apêndice VII – Planificações da Atividade 6 – Estereótipos no processo de socialização	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	117
Anexo 1 – Transcrições das entrevistas aos alunos (Atividade 1)	119
Anexo 2 – Fichas de registo dos alunos (Atividade 2)	125
Anexo 3 – Fichas de registo dos alunos (Atividade 4)	137
Anexo 4 – Fotografia dos cartazes concebidos pelos alunos (Atividade 6)	145
Anexo 5 – Folhas de respostas dos alunos da Atividade 0 - "Onde existe Água no planeta Terra?"	146
Anexo 6 – Folhas de respostas dos alunos da Atividade 7 - "Onde existe Água no planeta Terra?"	150
Anexo 7 – Lista de capacidades de Pensamento Crítico de Ennis	154
ÍNDICE DE QUADROS	
Quadro 1 – Calendarização da implementação das atividades	32
Quadro 2 – Cronograma de desenvolvimento das atividades	34
Quadro 3 – Técnicas e instrumentos usados no estudo para recolha de dados	36
Quadro 4 – Vinculação das brincadeiras face ao género (Atividade 1)	42
Quadro 5 – Levantamento inicial de capacidades de PC das crianças do estudo	51
Quadro 6 – Levantamento final de capacidades de PC das crianças do estudo	52
Quadro 7 – Diferença entre o levantamento inicial e final de capacidades de PC dos alunos	53

## **APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de articulação entre as Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional (SIE) e de Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), e enquadra-se nas temáticas do Pensamento Crítico (PC) e do Género, cujo interesse e curiosidade surgiram após terem sido observadas algumas atitudes que aparentemente revelavam alguma diferenciação de género por parte do grupo de crianças pertencentes ao contexto educativo onde se desenvolveu a prática pedagógica e a presente investigação.

Desta forma definimos inicialmente como objetivo central promover o pensamento crítico nas questões de género, mais concretamente na igualdade e estereótipos de género, em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com o intuito de fazer o levantamento das suas conceções nestas questões. Posteriormente optou-se por verificar a existência ou não de diferenças destas conceções entre alunos pertencentes a famílias nucleares e a famílias monoparentais.

Na diversidade de paradigmas, metodologias, métodos e técnicas existentes na investigação em ciências sociais e na educação em particular (Coutinho, 2011) pode-se enquadrar este estudo num paradigma socio-crítico. Isto porque se pretende conhecer a realidade da intervenção pedagógica e implementar atividades promotoras de PC que transformem essa realidade.

Neste sentido, considerando o tema definido e as questões de investigação equacionadas, bem como os objetivos pretendidos, pareceu-nos necessário, numa fase inicial, fazer o levantamento de conceções dos alunos sobre as questões de género.

Nesta ótica, o estudo desenvolvido será estruturado em quatro capítulos que a seguir se enunciam.

O primeiro capítulo, introdutório do estudo, segmenta-se em três pontos: o contexto, a finalidade e a importância do estudo.

O segundo capítulo inclui a fundamentação teórica, afigurando duas secções: uma relativa ao Pensamento Crítico e outra ao Género. A secção referente ao Pensamento

Crítico foi resultante de uma investigação em rede, entre a investigadora deste estudo e a sua colega de estágio no âmbito da PPS B2.

No terceiro capítulo enuncia-se o paradigma e a natureza da investigação; caracteriza-se o contexto de intervenção, mais concretamente a escola e os participantes; descreve-se a metodologia do estudo; expõe-se a problemática educativa, descrevendo-se o processo de intervenção onde são referidas as estratégias pedagógicas utilizadas e de recolha de dados. Finalmente será apresentada a análise dos dados recolhidos, a apresentação e respetiva discussão de resultados.

No capítulo quatro apresenta-se uma síntese conclusiva dos resultados da investigação, onde se referenciam as principais conclusões, as limitações do estudo e as sugestões para futuras investigações.

A finalizar este trabalho são apresentados os apêndices, onde constam as planificações das atividades com os respetivos guiões do professor, as referências bibliográficas e por fim, os anexos, que contêm os instrumentos usados na recolha de dados relativos às transcrições das entrevistas aos alunos (Anexo 1), as produções dos alunos (Anexos 2 e 3), uma fotografia dos cartazes concebidos pelas crianças na Atividade 6 (Anexo 4), as respostas dos alunos à Atividade 0 e 7 (Anexos 5 e 6), e ainda, a lista de capacidades de Pensamento Crítico de Ennis (Anexo 7).

## **CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO**

Este capítulo, introdutório do estudo, segmenta-se em três pontos: o contexto, a finalidade e a importância do estudo.

### **1.1. Contextualização do estudo**

Numa perspetiva de articulação entre as unidades curriculares Seminário de Intervenção Educacional B2 (SIE B2) e Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), optou-se pela investigação num contexto do 1.º CEB, mais precisamente numa turma do 4.º ano de escolaridade, contexto onde decorreu a prática pedagógica.

Tratando-se de um contexto inserido num meio complexo, visto os alunos serem oriundos de três bairros sociais onde existem bastantes famílias desestruturadas e, decorrente de preocupações de natureza pessoal e social, bem como do conhecimento científico e pedagógico que foi sendo construído ao longo da frequência do Mestrado em Ensino, nasceu a preocupação sobre a educação das crianças focando-se a questão da sua identidade de género.

No cerne desta questão surgiu o interesse pela problemática em estudo e que se desenhou a partir da necessidade da construção do conhecimento e da compreensão sobre a realidade do contexto onde se estava inserido, que teve como propósito fazer inicialmente um levantamento das conceções das crianças do 1.º CEB relativamente às questões de género apelando ao uso de capacidades de PC.

Nas sociedades atuais ser rapaz ou rapariga é algo marcado por diferenças que, muito embora possam ter na sua génese um fundamento de ordem biológico, são, desde logo, diferenças de ordem social que se transformam em desigualdades e discriminações em função do género. Importa pensar e refletir sobre essas diferenças considerando o conceito de género enquanto eixo central à reflexão (Kit Pedagógico sobre Género e Juventude, 2013, p. 8).

Neste sentido, procurou-se desenvolver atividades que promovessem, nas crianças, pensar criticamente sobre as suas próprias conceções acerca da igualdade e dos estereótipos de género. Deste modo, pretendeu-se verificar se o uso de estratégias e

atividades que focassem explicitamente capacidades do PC promovem, efetivamente, o seu desenvolvimento.

Assim, delinear-se-iam finalidades, questões e objetivos de investigação relacionados com o contexto educacional em que se desenvolveu a PPS B2, que serão apresentados no seguinte ponto.

## **1.2. Finalidade, questões e objetivos do estudo**

Uma das finalidades deste estudo foi desenvolver atividades que promovem o PC dos alunos no âmbito das questões relacionadas com o género.

Neste contexto, foram levantadas as seguintes questões:

Quais os contributos das atividades desenvolvidas explicitamente promotoras de PC nas questões de género:

- nas conceções dos alunos?
- nas capacidades de PC dos alunos?

Da análise destas questões emergiram os objetivos deste estudo, que são:

- Compilar/planificar atividades que promovam explicitamente o PC de alunos do 1.º CEB, no âmbito das questões de género;
- Desenvolver atividades que promovam nos alunos a mudança das conceções que de alguma forma se revelem estereotipadas em função do género, apelando ao PC;
- Verificar se atividades promotoras de PC contribuem para a melhoria das capacidades de PC e para a mudança nas conceções de género em crianças do 1.º ciclo.

## **1.3. Importância do estudo**

São vários os autores (Tenreiro-Vieira, 2004, 2006; Shafersman, 1991; Ennis, 1996; Paul, 1995) que nos últimos anos vão sublinhando a importância do desenvolvimento de capacidades do PC em contexto de sala de aula.

Esta investigação decorreu da constatação da necessidade de se avançar em direção da valorização do PC, cuja transversalidade é inquestionável relativamente a

qualquer área curricular.

Para além de se reconhecer a importância do ensino do PC, tal como referido nos parágrafos anteriores de forma sintetizada e, na revisão da literatura de modo mais detalhado, recai igualmente sobre um aspeto importante na formação dos jovens relativamente à reflexão sobre as questões de género, mais especificamente no que concerne aos estereótipos de género.

Pelo que, consideramos importante que o conhecimento do outro e da diferença possa fomentar uma representação consciente e responsável, neste novo cenário da globalização. A identificação da pertença de todos a uma mesma espécie, que faz de nós semelhantes, muito mais do que diferentes, arriscará a ser o principal passo para a competência de atuar pelo bem comum.

É procurando educar para estes valores, àqueles que se encontram entre as gerações mais novas, que seremos capazes de fazê-los crescer assumindo como naturais os valores da igualdade, logo, da solidariedade e da paz. Mas, para firmar esta mudança, são fundamentais dois agentes de socialização, que são a família e a escola.

Sabemos que é difícil a escola mudar concepções e atitudes das crianças, se não se explorar as questões de género intensamente e com a família a apoiar nesta mudança. Contudo também sabemos que os papéis e os estereótipos de género são aprendidos, logo, podem também ser desafiados e mudados. Para tal parece-nos importante educar, permitindo às crianças, logo desde tenra idade, a pensar criticamente sobre estas questões, levando-os a tomar decisões nas suas vidas sem pressões determinadas pela sua pertença de género.

A importância destas duas temáticas, e ainda, o facto de que quanto mais cedo se iniciar a educação destes temas mais promissores podem ser os resultados obtidos, levou à preparação e implementação deste estudo, uma vez que o contexto educativo onde seria feita a investigação seria num 4.º ano de escolaridade, ou seja, com crianças ainda muito jovens.

Neste sentido, considerando o tema definido e as questões de investigação equacionadas, bem como os objetivos pretendidos, pareceu-nos necessário, numa fase inicial, fazer o levantamento de concepções dos alunos sobre as questões de género.

Com este objetivo em vista, considerou-se pertinente, por um lado, realizar atividades que auxiliassem esse levantamento, mas por outro, que promovessem o PC nessas questões, com vista à obtenção de um olhar mais igualitário entre géneros, desconstruindo estereótipos e, também, averiguar se se verificam diferenças, ou não, entre as conceções das crianças que vivem em famílias nucleares e em famílias monoparentais.



## **CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este capítulo de revisão da literatura encontra-se dividido em duas secções centradas em dois temas principais: o Pensamento Crítico (PC) e o Género. Nele serão focadas, em secções individualizadas, as linhas mestras do enquadramento teórico do presente estudo.

### **2.1. Pensamento Crítico**

Esta secção encontra-se, por sua vez, subdividida em três subsecções. Na primeira pretende-se explorar as formas em que o PC tem sido definido pelos investigadores. Na segunda resume-se a investigação acerca de como se desenvolve o PC. Na terceira procura-se apresentar como os professores podem estimular o desenvolvimento de capacidades de PC nos seus alunos.

#### **2.1.1. Definições**

Existe uma variedade de definições que concetualizam o PC, que se enquadram em duas principais perspetivas na sua abordagem: a perspetiva filosófica e a perspetiva da psicologia cognitiva (Vieira, 2003). Segundo o mesmo autor, a perspetiva filosófica preocupa-se com o ensino, especialmente em cursos de lógica, dos princípios da retórica e da argumentação e tem como objetivo favorecer a promoção do pensamento crítico dos alunos, levando-os a aprender a elevar e a disciplinar o seu pensamento. Na perspetiva da psicologia cognitiva, o autor opta pela expressão mais geral de ensino do pensamento ou também de ensino de capacidades de pensamento, mais específico do ensino do PC.

Para além das duas vertentes mencionadas, Lai (2011) diz que Sternberg também observou uma terceira vertente do PC no campo da educação, considerando que Bloom e os seus associados que trabalham nesta área participaram também em discussões sobre o PC.

Neste contexto, Sternberg (1986) defende que a vantagem da abordagem educacional é ser baseada em anos de experiência em sala de aula e de observações de aprendizagem do aluno, ao contrário da vertente filosófica e psicológica. No entanto, alguns estudiosos notaram aquando da discussão destas tradições, que a abordagem educacional era na altura limitada pela sua imprecisão, por faltar, nos conceitos da taxonomia, a clareza necessária para orientar a educação e avaliação de uma forma profícua (Ennis, 1985; Sternberg, 1986).

Apesar das diferenças entre as três escolas de pensamento e suas abordagens para uma definição de PC, Lai (2011) afirma que existem áreas comuns entre elas. Por um lado, no que diz respeito às capacidades específicas, os pesquisadores sobre PC manifestam concordância com as seguintes:

- "Argumentos de análise, asserções, ou provas (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992);
- Fazer inferências usando raciocínio indutivo ou dedutivo (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007);
- Julgar ou avaliar (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal & Nolet, 1995);
- Tomada de decisões ou solucionar problemas (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007)" (Lai, 2011, p. 9).

Por outro lado, segundo a autora supramencionada, no que concerne a capacidades que são identificadas como relevantes para o PC são:

- "Fazer e responder a perguntas de esclarecimento (Ennis, 1985);
- Definição de termos (Ennis, 1985), identificando os pressupostos (Ennis, 1985; Paul, 1992);
- Interpretar e explicar (Facione, 1990);
- Raciocínio verbal, especialmente em relação aos conceitos de probabilidade e incerteza (Halpern, 1998);
- Prever (Tindal & Nolet, 1995), vendo os dois lados de uma questão (Willingham, 2007)" (Lai, 2011, pp. 9-10).

Numa tentativa de definição de PC encontramos diferentes contributos de autores que nem sempre são consensuais. Contudo, é possível reconhecer diversos pontos de convergência nos quais nos iremos centrar.

Neste contexto, Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) reiteram que, num sentido amplo e evidenciando os pontos de convergência, as definições apresentadas pela maioria dos autores parecem ligar PC e racionalidade. Dizem ainda, com base na sua revisão teórica, que a maioria dos autores acredita que o PC é reflexivo e que está centrado na avaliação. Portanto, racionalidade, reflexão e avaliação constituem características-chave do PC (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Nesta sequência, racionalidade é um vocábulo que aparece comumente associado a PC, sendo este visto como o modo de pensar sobre qualquer tema, conteúdo ou problema, onde o pensador concebe o seu pensamento através das aptidões que vai ganhando, melhorando a forma como o estabelece (Paul, 1993). Também Norris (1985) considera que "pensamento crítico é decidir racionalmente o que fazer ou em que acreditar". Presseisen (1987, citada por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) define igualmente o PC como um pensamento racional centrado sobre a análise e a avaliação de argumentos.

Seguindo o mesmo raciocínio, Halpern (1996), citada em Tenreiro-Vieira & Vieira (2000), defende que o PC implica o uso de capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem resultados desejáveis, sendo assim intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo essa meta ser a resolução de problemas ou uma tomada de decisão. Envolve também avaliação, pois, quando se pensa criticamente, está-se a avaliar os resultados do processo de pensamento, isto é, avaliar a qualidade da decisão tomada ou da resolução do problema (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Justificando que a capacidade de pensar é inerente ao homem, Santana (2011) afirma que já Aristóteles definia o homem como "animal racional", apontando-o como detentor de uma característica única, a racionalidade, que irremediavelmente o elevava acima de todos os outros animais, sendo essa racionalidade uma das manifestações do pensamento.

Por sua vez, Lipman (1988) define o PC como "um pensamento perspicaz e

responsável que facilita o bom senso" (p. 39) porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto, baseando as crenças, as atitudes e as ações em razões e evidências apropriadas; é ainda ter paixões e interesses, bem como capacidades suficientes de avaliação da razão. Esta definição realça a importância dos processos cognitivos e da metacognição no desenvolvimento do PC.

Na mesma linha, Scriven e Paul (1987) associam a capacidade de se ser crítico a certos padrões do pensamento, designadamente à clareza, relevância, razoabilidade, entre outros, exigindo também a interpretação de dados, bem como a capacidade de seleccionar dentro de diversas alternativas, de avaliar a veracidade ou probabilidade dos argumentos, de questionar a qualidade ou o seu valor.

Com efeito, Ennis (1987; 1996) empregava a expressão "Pensamento Crítico" como o significado de uma atividade prática reflexiva, cuja meta é uma crença ou numa ação racional e sensata. Nesse sentido, um indivíduo pode ser considerado crítico quando domina e usa uma série de capacidades intelectuais ao mesmo tempo em que entra empaticamente nos pontos de vista dos outros (Ennis, 1987; 1996). Assim, o PC é uma atividade prática, que segundo Chaffee (2009), se define como o esforço ativo, intencional e organizado para compreendermos o nosso mundo, analisando cuidadosamente o nosso pensamento e o dos outros, de modo a clarificar e melhorar essa compreensão, introduzindo a relação com o outro na equação deste conceito.

Neste seguimento, Ravindran (2006) defende que a ação de pensar criticamente se relaciona com a utilização da inteligência e do conhecimento para obter pontos de vista objetivos e racionais. O mesmo autor diz ainda que, os especialistas definem o PC também como uma disposição. Neste contexto, salienta-se a análise de argumentos, o controle sobre o que se pensa e a necessidade de assimilar os pontos de vista opostos (Lima & Cassiani, 2000).

Ennis (1993) menciona ainda que existem termos-chave que se podem combinar na seguinte definição: "O Pensamento Crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, centrado em decidir em que acreditar ou no que fazer" (p. 43). Mas, para decidir em que acreditar ou o que fazer o indivíduo deve, obrigatoriamente, avaliar as informações de que dispõe, pois elas são a base sobre a qual se alicerça a tomada de

decisão e a ligação que se estabelece entre as informações, sendo que a tomada de decisão constitui o processo de inferência (Norris e Ennis, 1989, citados por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000).

Ainda para Ennis (1993), o PC envolve disposições e capacidades: as disposições referem-se aos aspetos mais afetivos e as capacidades aos aspetos mais cognitivos. Segundo o autor, a sua definição não exclui a criatividade, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

De acordo com este pressuposto, Lai (2011) também se refere a disposições e capacidades proferindo que o PC:

(...) inclui as capacidades que integram a análise de argumentos, realizar inferências usando o raciocínio indutivo ou dedutivo, julgar ou avaliar e tomar decisões ou resolver problemas. Conhecimento de fundo é uma condição necessária, mas não suficiente para permitir o PC num determinado assunto. O PC envolve tanto capacidades cognitivas como disposições. Estas disposições, que podem ser vistas como atitudes ou hábitos da mente, incluem uma mentalidade livre e imparcial, curiosidade, flexibilidade, uma propensão para buscar a razão, o desejo de ser bem informado, respeito e vontade de compreender os diversos pontos de vista (pp. 41-42).

Já Lipman (1991) foca a sua conceção de PC na noção de julgamento, definindo PC como pensamento que facilita o julgamento porque se apoia em critérios, sendo estes entendidos como as razões que suportam a objetividade de um juízo. Ou seja, os critérios são os princípios ou instrumentos utilizados para julgar, são aqueles que permitem racionalmente distinguir ou diferenciar algo. De acordo com este autor, sendo o julgamento uma competência, e o PC o pensamento competente, não é possível definir competências sem recurso a critérios, através dos quais o desempenho competente pode ser avaliado.

Nesta perspetiva Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins (2011) citando Bailin (2002) referem que o PC é primordialmente um conceito normativo, visto que é bom pensar. Esta investigadora preserva a opinião, tal como outros que partilham da mesma visão, que é a qualidade de pensamento que distingue o PC do Pensamento não Crítico (PNC); atendendo a que o último é determinado por normas/critérios relevantes. É, portanto, a aprovação de critérios – que regem a qualidade de pensamento e julgamento de valores

numa determinada área – que constituem as características definidoras do PC. Alguns desses critérios são a precisão dos dados, o controlo de variáveis, a credibilidade das fontes e a validade de inferências.

Em suma, o pensador crítico tem como meta compreender os fenómenos com o intuito de chegar a uma conclusão racional, de resolver um problema e/ou de tomar uma decisão. Tal como já foi dito, a maioria dos conceitos associa o PC a racionalidade, considerando o PC reflexivo e que está centrado na avaliação.

Assim, neste estudo foi adotada a definição de pensamento crítico proposta por Ennis (1987), esta que tem sido assumida em múltiplos trabalhos de investigação, como o de Vieira (2003) ou Pereira (2012). Por isso, relembramos que, para este autor, a expressão "Pensamento Crítico" é usualmente utilizada para significar uma atividade prática reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma ação sensata focada no decidir o que fazer ou acreditar.

### **2.1.2. Importância do ensino do Pensamento Crítico**

A expansão da democracia e o rápido surgimento de tecnologias industriais sofisticadas modificaram os objetivos da educação (Lipman, 1985). Na opinião do mesmo autor, o sistema político e económico não carece de um adulto instruído, mas de um adulto que pense, afirmando que as democracias não operam sem cidadãos reflexivos e razoáveis (reasonable), e que o sistema industrial se firma na racionalidade.

Por estes motivos, o PC tornou-se num objetivo educacional a alcançar (Ennis, 1993). Tenreiro-Vieira (2006) sintetiza as principais razões que justificam a importância do PC enquanto ideal educacional da seguinte forma: a primeira razão resulta do direito moral que segue os alunos de serem ensinados a pensar criticamente; a segunda é favorável às competências intelectuais que o PC promove na avaliação da credibilidade, na argumentação de ideias e na tomada de decisões, quer em contexto pessoal, quer em contexto profissional.

Alguns autores, como Snyder & Snyder (2008), consideram que o PC é um produto da educação que tem que ser praticado; importa analisar de que forma se ensina, como

se aprende e onde se aprende. Ao contrário do que se pensa, memorizar não é aprender e para se aprender é preciso pensar, ou seja, construir intelectualmente o conteúdo de aprendizagem. Delval (1998) já defendia que a capacidade de pensar pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada e que este processo requer prática e por isso justifica toda a educação formal.

Assim sendo, são várias as razões apontadas que explicam o interesse pelo PC na área educacional. Neste sentido, Vieira (2003, citando Tsui, 1999), diz que promover o PC nos alunos lhes possibilita tornarem-se aprendizes independentes ao longo da vida, sendo esta uma das principais finalidades, a longo prazo, do empreendimento educacional. Complementando esta ideia, Stoltz (1999, citado em Vieira, 2003) refere que "desde o início da escolaridade, da socialização, a criança deve ser confrontada com diferentes formas de pensar. O PC é criador e produtivo e, por isso não repetitivo. Reelabora o que se aprende" (p. 6).

Nesta base, Hughes (2000, citado por Tenreiro-Vieira, 2004b) afirma ainda que, se os alunos não estiverem preparados para pensarem criticamente, arriscam-se a tornarem-se escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros, servindo assim o PC para preparar os alunos para tomarem decisões racionais e fazerem escolhas informadas, ou seja, é necessário promover as suas capacidades de PC. Assim sendo, os cidadãos devem ser preparados para usarem as suas capacidades de PC na recolha, avaliação e uso da informação para uma eficaz resolução de problemas e tomada de decisões a nível pessoal e profissional (Tenreiro-Vieira, 2004b), sendo esta, para a autora, uma das principais razões que justificam a importância do PC enquanto ideal educacional, tal como já foi referido.

Consequentemente, a escolarização dos alunos deve proporcionar uma formação que lhes possibilite acompanhar a contínua mudança característica do nosso tempo. Segundo Tenreiro-Vieira (2004b), diversos países já ampliaram esforços no sentido de atender a esta necessidade, incluindo o PC nos currículos dos seus sistemas de ensino. No caso de Portugal a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, deu os primeiros passos na linha da reforma do sistema educativo (LBSE, 1986). Esta Lei invoca o desenvolvimento do pensamento crítico em diversos momentos, particularmente no

artigo 7.º, onde são definidos objetivos para o ensino básico: "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta o desenvolvimento (...) da capacidade de raciocínio, do espírito crítico, (...)" (LBSE, 1986, p. 3069).

Todavia, Tenreiro-Vieira (2004b) afirma que embora o PC figure nos currículos de disciplinas de ciências como uma meta a realizar, a tendência das práticas de ensino é a de continuar a não contemplar explicitamente as capacidades de PC. Os educadores ensinam como foram ensinados e é mesmo provável que tenham sido ensinados com uma abordagem transmissiva (Tenreiro-Vieira, 2004a).

Ainda neste seguimento, Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) mencionam que alguns estudos dizem que a prática de ensino não é sistemática e intencionalmente dirigida para o desenvolvimento do PC. O que indica que poderá não haver um esforço intencional, por parte do professor, em criar circunstâncias de aprendizagem que explicitamente leve os alunos a manifestarem e usarem capacidades de PC. O desenvolvimento deste, quando ocorre, acontece de forma casual e acidental como resultado de se pretender atingir outros objetivos (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Shafersman (1991) diz que o objetivo específico de ensinar o PC nas ciências ou em qualquer outra disciplina é desenvolver competências de pensamento nos alunos e, deste modo, prepará-los melhor para obterem sucesso no mundo. O mesmo autor refere, ainda, que os professores ao serem questionados se não se ensina de forma automática o PC quando se ensinam conteúdos a sua resposta quase sempre é negativa. Isto verifica-se particularmente com os professores de matemática e de ciências, duas disciplinas que supostamente representam o pensamento lógico (Shafersman, 1991).

Norman (1980) citado em Shafersman (1991) refere "ser estranho que esperemos que os alunos aprendam alguma coisa, quando mesmo sabendo disso, não os ensinamos a aprender" (p. 1). O autor supramencionado menciona ainda que "deveríamos ensinar os nossos alunos em como pensar. Em vez disso, estamos a ensiná-los o que pensar" (p. 1).

Nesta conjuntura, Tenreiro-Vieira (2004b) considera que o ensino das ciências deve fomentar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de PC dos alunos que lhes permitam enfrentar as mudanças e participar numa sociedade democrática onde as decisões pessoais e políticas ligadas à ciência e à tecnologia não são



isentas de valores por envolverem, muitas vezes, interesses económicos e sociais. O PC é também essencial aos indivíduos na tomada de decisão enquanto cidadãos relativamente à economia, à conservação de recursos naturais e à sobrevivência de um modo de vida democrático (Tenreiro-Vieira, 2004b).

Neste seguimento, a mesma autora afirma que, progressivamente o interesse e a preocupação relativamente ao ensino do PC estendeu-se e acentuou-se, tornando-se suficientemente fortes para se atestar que existe um movimento do PC em educação, visto que cada vez mais se escrevem artigos e livros sobre este tema, muitos dos quais direcionados a áreas curriculares específicas.

Também Ennis (1987) defende que o PC é fundamental para os alunos em geral, visto que contribui para uma abordagem científica de diversos problemas, nomeadamente sociais e humanos. Com efeito, torna possível a utilização adequada do conhecimento e a sua aplicação a novas situações. Por exemplo, se os alunos se focarem num problema ou questão, esclarecendo a informação disponível, criando soluções, prevendo resultados de cada uma, terão mais sucesso como solucionadores de problemas e a tomar decisões (Ennis, 1987).

De acordo com Pimenta (2008, citada por Santana, 2011), "o desenvolvimento do PC contribui ainda para os processos internos de mudança imprescindíveis ao desenvolvimento do raciocínio moral. Através do ato de aprender a pensar, adquire-se consciência de si mesmo, do seu lugar no mundo, entende-se melhor como indivíduo" (p. 28).

Assim, Jorge (2006, citada em Rocha, 2011) diz que:

as mudanças económicas e sociais têm imposto à Educação a preocupação e a missão de formar cidadãos que pensem bem. Mais do que avaliar os estudantes em função dos resultados que estes obtêm em testes de competências básicas, pede-se agora à Escola que os prepare para tarefas complexas e avalie a sua capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e trabalhar em equipa (p. 28).

Por sua vez, Ennis (1996) e Paul (1993) dizem que um cidadão para viver e trabalhar eficientemente necessita de utilizar as capacidades de PC para poder avaliar, tomar decisões e fazer juízos no que concerne à informação a adquirir e na qual acreditar e utilizar. Logo, num mundo em evolução cada vez mais rápida e complexa com

consequente desatualização da informação, o PC será uma das formas de responder às exigências impostas.

Nesta ótica, o desenvolvimento do pensamento crítico deve ter como "objetivo primeiro da escola, o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam eficazmente a tomar decisões face a problemas que os confrontam" (Valente, 1989, p. 41).

Em suma, torna-se essencial promover o PC nas salas de aula e nas escolas, o que só será possível com o contributo dos professores. Exige-se, por isso, que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais pensadas e executadas para promover o potencial de PC dos alunos, que muitos consideram ser o objetivo educacional prioritário. Não basta enunciar o mérito intrínseco das capacidades de PC para o desenvolvimento do indivíduo e para o desenvolvimento da sociedade. Torna-se necessário incorporar, de facto, estas capacidades nas práticas pedagógicas.

### **2.1.3. Como promover o Pensamento Crítico em crianças no 1.º CEB**

Como já vimos, é fundamental promover o PC dos alunos, visto que o uso destas capacidades ajuda o sujeito a resolver eficientemente problemas com os quais se confrontam, a tomar decisões racionais e a participar plenamente numa sociedade democrática.

Neste contexto, Tenreiro-Vieira (2000; 2004b) diz ser necessário atribuir à escola um papel importante na promoção do PC, implementando na sala de aula estratégias específicas e recursos intencionais e fundamentados para o seu desenvolvimento. Estratégias essas, consistentes, para que o ensino do PC se afigure num ensinamento consciente, explícito e sistemático (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000). Assim, crê-se que uma das estratégias pode residir na criação de métodos que concedam ao professor elaborar atividades que fomentem o PC (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Nesta ótica, considera-se que para uma implementação efetiva, na sala de aula, do ensino do PC, é necessário colocar à disposição dos professores algumas propostas de atividades estratégicas de ensino/aprendizagem e recursos educativos adequados.

Tenreiro-Vieira (1994) salienta então, a necessidade de produzir materiais que possam ser utilizados pelos docentes na sala de aula, a definição de linhas orientadoras e a conceção de instrumentos de trabalho que suportem práticas pedagógicas com ênfase no PC e desenvolver modelos e estratégias úteis não só para professores mas também para alunos, contrariando assim uma abordagem unicamente assente na construção de conhecimentos onde o ensino é dominado pelos manuais escolares (Tenreiro-Vieira, 2004b).

De facto, Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) dizem-nos que para ser "possível um ensino consciente, explícito e sistemático de pensamento crítico" (p. 36) é necessária a existência de uma metodologia, resultante do uso de taxonomias de PC, que permita aos professores desenvolver atividades de aprendizagem capazes de promover o pensamento crítico.

Nesta perspetiva, vários autores apontam no sentido de que as atividades promotoras de PC, desenvolvidas segundo a taxonomia de Ennis, permitiram desenvolver o PC dos alunos, assim como algumas das capacidades do PC, revelando-se eficaz como estratégia a utilizar com os alunos em contexto de sala de aula. Logo, o uso de taxonomias de PC poderá ser um dos potenciais meios para desenvolver metodologias que promovam o PC e torná-las eficazes, podendo estas ser usadas pelos docentes (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Mas, os mesmos autores defendem que poderá ser difícil identificar, se as capacidades de PC são desenvolvidas, caso as atividades construídas que estabeleçam explicitamente o uso de capacidades de PC, não sejam enquadradas num quadro teórico claro e inequívoco e devidamente ensaiado e testado.

De acordo com Tenreiro-Vieira & Vieira (2013), os estudos focados no estabelecimento de estratégias promotoras do PC continuam a ser escassos, sendo o questionamento uma das estratégias mais investigadas, no que respeita ao ensino/aprendizagem. Segundo Tenreiro-Vieira & Vieira (2005) alguns autores preocupados com a promoção de capacidades do pensamento dos alunos têm desenvolvido várias propostas sobre questões que podem ser usadas na operacionalização da estratégia de questionamento. Assim, têm sido propostas várias

tipologias, sistemas de classificação ou meramente listas e taxonomias de questões orientadas para o apelo a capacidades de PC.

Apesar de os autores supracitados considerarem que não existe uma estratégia que possa considerar-se como a "melhor" ou a "única", Tenreiro-Vieira & Vieira (2013), citando um estudo recente de Lopes (2012), proferem que os professores já começam a fazer perguntas, muitas baseadas em tipologias de questões como a abordagem FRISCO e FA<sup>2</sup>IA para ajudarem os alunos a desenvolverem o pensamento, pois começam a considerar esta uma necessidade urgente para atenuar a falência que existe entre o ensino que se exerce nas escolas e o ensino efetivo do pensamento.

## **2. Género**

A presente secção encontra-se dividida em três subsecções. A primeira diz respeito às diversas definições, encontradas na literatura, de género e sexo e respetiva diferenciação. Na segunda aborda-se a identidade de género. A terceira aponta os estereótipos de género no processo de socialização.

### **2.2.1. Género e sexo: conceitos e diferenciação**

*É seguro que, desde o momento em que somos sabidos como um ser com sexo biologicamente definido, começamos a ser socializados/as para nos tornarmos o que se espera que sejamos, de acordo com o sexo que temos inscrito no corpo. À nossa chegada já está tudo preparado para nos receber como um forte rapagão ou como uma linda menina.*

Alice Marques (2004, p. 14)

Para melhor se entender o conteúdo desta pesquisa considera-se adequado partir da definição do termo género distinguindo-o do termo sexo, os quais são utilizados geralmente como sinónimos, pelo que serão seguidamente abordadas algumas definições no entender de diferentes autores.

De acordo com Cardona, Piscalho & Uva (2011) o sexo de uma criança é um agente importante para o seu desenvolvimento. Quando uma criança nasce, não é por acaso, que a primeira questão que se coloca às mães e aos pais é se a criança é menina ou menino. Neste sentido, "o próprio nome que se escolhe para o/a bebé deixa antever o seu sexo e, a presença de um bebé ou de uma criança em relação à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam" (ibidem, p. 10).

As características físicas das crianças de ambos os sexos, nos primeiros anos de vida, são similares. Porém, a mãe e o pai começam logo a traçar o género do bebé, dando-lhes o nome, vestindo-os com cores diferenciadas e construindo um espaço físico distinto, que se torna perceptível para um observador perceber se o/a bebé é do sexo masculino ou do sexo feminino.

Nesta perspetiva, Pereira e Freitas (2001) sustentam que o género se pode caracterizar como um "conjunto de particularidades e comportamentos que são atribuídos ao sexo masculino e ao sexo feminino pela(s) sociedade(s) e que se relaciona com crenças que definem o que é a masculinidade e a feminilidade, assim como, as expectativas concebidas pelos próprio(a)s pais/mães sobre o que será e fará o seu/sua filho(a), se for menino ou menina" (p. 14).

O conceito de género descreve assim o conjunto de qualidades e de comportamentos que as sociedades esperam dos homens e das mulheres, formando a sua identidade social. Nesta ótica, Rodrigues (2003) descreve a identidade de género como aquela que é socialmente construída e que define o masculino e o feminino, isto é, como "padrões ou regras arbitrárias que a sociedade estabelece, definindo os seus comportamentos, as suas roupas, os seus modos de se relacionarem" (p. 18).

Relativamente ao termo sexo, Martelo (2004) define-o como "cada uma das diversas formas aptas à reprodução que o homem, os outros animais e plantas podem apresentar. Nos animais superiores existem dois sexos capazes de contribuir para a reprodução: machos e fêmeas" (p. 15).

De facto, género e sexo não deverão ser duas palavras sinónimas; podem sim ser encaradas como tendo uma base comum no que se refere à realidade biológica do ser humano. No entanto, particularmente no que diz respeito a comportamentos "descrevem

aspectos diferentes dessa mesma realidade" (Ferreira, 2002, p. 75).

Na tentativa de auxiliar na explicação dos significados dos termos sexo e género, nomeadamente quanto à literatura científica, Kim e Nafziger (2000) citados por Prazeres et al. (2008) recorrem a uma das perspetivas mais correntes:

(...) as diferenças de sexo representam as diferenças entre homens e mulheres, as quais incluem o que difere dos pontos de vista genético, hormonal, reprodutivo e físico; as diferenças de género descrevem a variabilidade entre homens e mulheres que é atribuível às influências ambientais, como a sociedade, a cultura e a história (p. 1).

Nesta conjuntura, Margarido (2006) refere que o género é uma construção social do feminino e do masculino, própria de uma determinada época e cultura, variando forçosamente no tempo e no espaço. O mesmo autor afirma ainda, que quando conferimos "diferenças de atitude aos géneros baseadas nas diferenças biológicas, porque socialmente foram atribuídos, regulados e, muitas vezes assimilados comportamentos específicos para cada um dos sexos estamos a confundir género feminino e masculino com sexo feminino e masculino" (p. 19).

Em suma, segundo os autores supramencionados, o conceito de sexo cabe essencialmente ao domínio da biologia e exprime o conjunto de características biológicas e fisiológicas que representam os homens e as mulheres, contrastando com o conceito de género, defendido como sendo um conceito social que remete para as diferenças culturais existentes entre os homens e as mulheres. Estas diferenças não são de natureza biológica, mas consequentes do processo de socialização.

Ainda que esclarecidos dos limites desta ligação, demasiado simplista, do sexo à dimensão biológica e do género à dimensão social, aceitá-la-emos como sustentação elementar para este trabalho.

### **2.2.2. Papéis e identidade de género**

Habitualmente, as crianças são estimuladas, segundo o género, a interessar-se por atividades que lhes ensinam os papéis conservadores dos adultos da sua cultura. Assim sendo, "os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares [e] é através delas que ela expõe (...) a sua

realidade interior" (Rodrigues, 2003, p. 11).

Os papéis de género são uma vertente da identidade sexual. A sua formação sucede desde o nascimento, com a indicação do sexo biológico, não estagna e desenvolve-se, igualmente, a nível psicológico e social, firmando-se na adolescência.

A identidade sexual compreende a identidade de género, que se refere ao sentimento ou convicção de pertencer a um ou a outro sexo; o papel de género, que diz respeito às normas de comportamento extrínseco, culturalmente consideradas adequadas a cada sexo, e a orientação sexual, que se refere à escolha do parceiro sexual (Gleitman, 1997).

Esta é "uma espécie de autoconstrução, simultaneamente singular e coletiva, [onde] a participação num determinado género (...) dá forma aos sentimentos e às cognições de cada indivíduo pelo facto de ser homem ou de ser mulher" (Ferreira, 2002, p. 80).

Assim, o sujeito terá que ponderar os papéis sexuais ou de género, na aquisição da identidade sexual, visto que estes variam com as diferentes culturas e ao longo da História, uma vez que se referem a formas de comportamentos em diversos contextos (Pereira & Freitas, 2001).

A aquisição da identidade de género, isto é, a iniciação em um dos papéis, segundo Gleitman (1997) começa ainda antes de a criança nascer, logo quando os pais sabem se é menino ou se é menina, iniciando-se deste modo o processo de tipificação sexual. Embora se verifiquem, atualmente, mudanças nos modelos de tipificação sexual, ainda persistem muitas diferenças nas práticas educativas das crianças, o que poderá ser uma das razões da desigualdade de género a que se continua a assistir.

Para Gispert (1999), por norma, é entre os dois e os cinco anos que as crianças constroem a conceção de identidade de género reconhecendo-se "como menino ou menina em função do seu aspeto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino" (p. 376).

Segundo o mesmo autor, as crianças comportam-se de acordo com as características intrínsecas ao seu sexo, ou seja, a assimilar um papel sexual social que se atribui ao papel de género.

Neste âmbito, as crianças que frequentam o 1.º CEB, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, adquiriram provavelmente a sua identidade de género. Porém, continuam a estar sujeitas a imposições da sociedade, no que respeita à atribuição de determinados papéis, pela circunstância de serem raparigas ou rapazes.

Revelando as crianças, nesta faixa etária, determinada maturação, julga-se crucial, que adquiram mais conhecimento e autoconsciência no que diz respeito às questões de género, tendo como objetivo a diferenciação entre a identidade sexual e a identidade de género, compreender a sua aquisição e construir conhecimento sobre os estereótipos de género, tal como refere López & Fuertes (1999).

### **2.2.3. Estereótipos de género no processo de socialização**

Uma vez que a condição de género solicita uma distinção e conservação dos vários papéis a representar no sucessivo alargamento das redes de relações sociais dos indivíduos, as crianças podem constituir fontes de informação significantes na sua identificação de reproduções ligadas ao género, supondo o efeito que estas podem ter no seu desenvolvimento pessoal e social.

Para Leão e Ribeiro (2011) subsiste nas instâncias sociais o medo de contribuir para a perda da inocência da criança, para o despertar de um comportamento sexual precoce ou para o surgimento de atitudes desviantes daquilo que é previsto socialmente para cada género. Reportamo-nos à educação porque passamos desde que nascemos, e que se manifesta desde logo na escolha das cores das roupas de meninos e de meninas, nos brinquedos e brincadeiras que se sugerem, nos comportamentos aceitáveis ou não, para um ou para o outro sexo, entre outras (Leão e Ribeiro, 2011).

Neste contexto, Vieira (2006) citando O'Brien e Huston (1985) refere que "os brinquedos, as mobílias e os acessórios do quarto das crianças dão corpo a um espaço privilegiado para o desenvolvimento diferencial do género, nos primeiros anos de vida" (p. 24).

A mesma autora menciona ainda que "o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover



diferenças a longo prazo, entre rapazes e raparigas" (p. 26).

Estes modelos tradicionais de diferenciação de papéis sociais associados aos géneros poderão criar comportamentos estereotipados fortemente enraizados (Cortez, s.d.).

Existem na nossa sociedade diversos papéis que são atribuídos aos sujeitos mediante diferentes fatores. Estes papéis estão muitas vezes ligados a um estereótipo que Margarido (2006) define como "uma imagem interposta entre o indivíduo e a sociedade; tem um carácter subjetivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo" (p. 20).

Assim, os estereótipos de género, segundo Martelo (2004), são uma vertente dos estereótipos sociais, que definem o que "um indivíduo do sexo feminino é para os outros enquanto membro do grupo de mulheres, e o mesmo sucede em relação a um indivíduo do sexo masculino: é portanto, um esquema de interpretação sobre as condutas dos membros de um grupo a que se pertence" (p. 19).

Para Pereira (2002), os estereótipos podem caraterizar-se como artefactos humanos socialmente construídos, passados de geração em geração, não somente através da convivência direta entre os diversos agentes sociais (grupo de pares, família, histórias infantis, entre outros), mas igualmente transmitidos e fortalecidos pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão. As crianças veem demasiada televisão e este agente de socialização poderá definir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada de estereótipos de género.

Todos estes agentes de socialização, em especial a família, se complementam quanto à influência que detêm sobre a criança.

Neste seguimento, Vieira (2006) refere que:

é com a família que o indivíduo passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é susceptível de afectar projectos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal (p. 7).

Porém, segundo a mesma autora, as famílias não podem ser recriminadas, tendo

em conta que estão a seguir as normas que também lhes foram transmitidas.

A mesma autora reforça ainda que, as ideias marcadamente estereotipadas poderão, no futuro, influenciar as crianças quanto às suas opções, "(...) assumem um papel determinante nas escolhas que eles e elas efetuam - nos seus processos de tomada de decisão" (2006, p. 79).

Relativamente ao grupo de pares e à associação de crianças em grupos de pares do mesmo sexo são um fenómeno universal, que se verifica ao longo de parte da infância, pois as crianças optam por brincar com colegas do mesmo sexo, devido à partilha de interesses, compatibilidade comportamental em situação de jogo, dinâmicas cognitivas de identidade de género e aos padrões de influência mútua (Maccoby, 1988).

Como já foi referido, as definições de género masculino e feminino destacam o carácter social e histórico das conceções apoiadas nos papéis instituídos para homens e para mulheres. É através das suas relações sociais, das suas representações e das práticas que vivencia, que os sujeitos se vão formando (Vinholes, 2012).

Assiste-se a desigualdades sociais baseadas em questões de género e assim, importa refletir sobre os possíveis estereótipos objetivando a sua desconstrução, promovendo uma maior equidade educativa e incentivando a aceitação das especificidades próprias de cada género (Owen, 1998, citado por Cortez, s.d.).

### **CAPÍTULO 3 – PARTE EMPÍRICA**

Este capítulo inicia com o paradigma e natureza da investigação, seguido da caracterização do contexto da intervenção e dos participantes neste estudo. Posteriormente identificar-se-ão as opções metodológicas para este estudo, com uma breve abordagem teórica à investigação qualitativa incidindo especificamente no estudo de caso. Descrever-se-á o processo de intervenção onde se faz referência ao planeamento da investigação, à calendarização e desenvolvimento das atividades e à implementação das atividades em contexto de sala de aula. Finalmente apresentar-se-á o modo como se fez a análise dos dados recolhidos, a apresentação e a respetiva discussão de resultados.

#### **3.1. Paradigma e natureza da investigação**

São várias as metodologias a que se pode recorrer num projeto de investigação. A sua escolha adequada depende da natureza do problema em estudo, da intencionalidade do mesmo, do enquadramento teórico e dos objetivos a que cada investigador se propõe alcançar.

O paradigma de investigação escolhido é um fator relevante, senão determinante, para qualquer investigação, orientando o investigador na tomada de opções durante o seu trabalho metodológico.

Atualmente defende-se a existência de três grandes paradigmas na investigação educativa: positivista, interpretativo e socio-crítico (Coutinho, 2011). Nesta diversidade de paradigmas podemos enquadrar este estudo no paradigma socio-crítico, uma vez que se pretende implementar atividades explicitamente promotoras do PC em questões relacionadas com o género. Esta opção recai sobre este paradigma, numa perspetiva reflexiva, de pensar numa lógica de entendimento das questões sociais.

Considerando o tema definido e o teor das questões de investigação enunciadas, bem como os objetivos pretendidos, que traduzem a preocupação, também, em observar, identificar, compreender, analisar e descrever, conferem ao estudo uma natureza eminentemente descritiva e interpretativa. Assumindo um interesse descritivo e

interpretativo dos dados a recolher, pareceu-nos mais adequado inserir o estudo num quadro de natureza qualitativa.

Quando se trata de falar sobre sexo e género, as pessoas detêm pontos de vista largamente divergentes. A situação torna-se mais complexa quando esta abordagem se pretende em ambiente escolar.

Nas sociedades atuais ser rapaz ou rapariga é algo marcado por diferenças que, muito embora possam ter na sua génese um fundamento de ordem biológica, são, desde logo, diferenças de ordem social que se transformam em desigualdades e discriminações em função do género (Kit Pedagógico sobre Género e Juventude, 2013). Importa pensar e refletir sobre essas diferenças considerando o conceito de género enquanto eixo central à reflexão (ibidem, 2013).

A opção temática deste trabalho incidiu sobre as problemáticas Género e PC. A primeira, por considerarmos que a nossa sociedade, apesar de ter vindo a sofrer mudanças, evidencia ainda diferenças nas práticas educativas das crianças, relacionadas com os papéis de género, o que se pode traduzir em desigualdades de género, como conclui Prates (2014) num estudo, onde destaca num dos pontos da sua investigação, as Práticas educativas em contexto pré-escolar relacionadas com questões de género.

A segunda, tal como já foi referido na revisão da literatura, as atividades promotoras do PC estão muito aquém do que se seria pretendido em ambiente escolar, apesar de alguns estudos confirmarem a sua importância para um desenvolvimento pleno dos indivíduos, tal como referem Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) que alguns estudos dizem que a prática de ensino não é sistemática e intencionalmente dirigida para o desenvolvimento do PC, embora alguns estudos citados por Pinto (2011) demonstrem que é fundamental promover o PC dos alunos.

Nesta perspetiva, a nossa opção temática versa as capacidades de PC, por forma a garantir que as situações propostas sobre género fomentem o uso de capacidades de PC nos alunos.

### **3.2. Caraterização do contexto: da escola aos alunos participantes do estudo**

As informações apresentadas na caraterização do contexto educativo, onde foi implementado o estudo de investigação, contam como referência o documento orientador do Agrupamento de Escolas – Projeto Educativo – vigente à data de realização deste estudo. Outras informações complementares foram facultadas pela Professora Titular de Turma, recolhidas por observação direta e resultante da ficha de caraterização dos alunos.

Na caraterização do contexto de intervenção são privilegiados os aspetos relacionados com recursos físicos e humanos da escola e da sala de aula, assim como, uma caraterização dos participantes no estudo, os alunos.

A presente investigação, tal como a prática pedagógica, foi desenvolvida num contexto educativo da rede pública do distrito de Aveiro, numa Escola Básica do 1.º CEB, situada no concelho de Aveiro.

O edifício da EB1 é antigo, de piso térreo com um total de seis salas de aula. Das seis salas, uma funciona como biblioteca. Estas são amplas e têm bastante luminosidade natural, encontrando-se apetrechadas com materiais em razoável estado de conservação e com um quadro eletrónico.

Estão ainda integrados neste edifício, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, casas de banho e ainda um espaço exterior amplo e com piso em terra batida munido de duas balizas sem rede e vedado com gradeamento.

Esta escola carateriza-se por acolher um total de oitenta e sete alunos provenientes de três bairros sociais cujas famílias são "socialmente desestruturadas, observando-se a existência de delinquência e mesmo de alguma criminalidade", tal como referencia o Projeto Educativo.

Sessenta e duas das crianças encontram-se distribuídas por quatro turmas do 1.º ciclo, albergando ainda a valência do pré-escolar com um grupo de vinte e cinco crianças. Do total das crianças, quatro estão referenciadas com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP).

Este estudo contou com a participação da investigadora deste relatório, da sua

colega de estágio e da orientadora cooperante da Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), professora titular da turma do 4.º ano de escolaridade, onde foi desenvolvida a investigação e todo o processo de prática pedagógica. As intervenções decorreram em contexto de sala de aula, na presença das três professoras supracitadas e durante o período de aulas.

A turma acima referida era constituída por dez alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Dos alunos que a compõem, três são rapazes e sete são raparigas. Nesta turma, um dos alunos está referenciado como NEECP, tendo apoio educativo especial e ainda uma aluna com apoio educativo nas áreas curriculares de português e matemática.

Tendo em conta os dados fornecidos pela Professora Titular de Turma e relativamente ao período anterior ao do desenvolvimento deste estudo, três dos alunos apresentaram melhores classificações no geral, sendo que apenas uma aluna apresentou uma classificação final negativa nas três áreas curriculares. Identificando ainda maiores dificuldades na área de Matemática e na interpretação de textos em Português, a nível global.

Conforme a mesma fonte de informação os alunos são, na sua maioria, empenhados, interessados, trabalhadores, participativos, alegres e simpáticos, mas são crianças com algumas dificuldades de aprendizagem.

Os sujeitos de partida para este estudo foram nove dos dez alunos da turma, visto o aluno com NEECP se encontrar a maioria do tempo ausente da sala acompanhado por uma professora de apoio. No entanto, no final da intervenção, optou-se por se seleccionar apenas quatro dos alunos do grupo, sendo dois, uma menina e um menino, pertencentes a famílias monoparentais e os outros dois, também uma menina e um menino, pertencentes a famílias nucleares.

### **3.3. Opções metodológicas**

Na seleção dos procedimentos essenciais à operacionalização do estudo, considerámos a opinião de Sousa (2005), quando este sustenta que "o estudo de um caso

visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural" (p. 137), tratando-se assim de uma investigação de carácter naturalista, visto que se observou e estudou o "sujeito no seu quotidiano" (p. 138).

Na definição de estudo de caso e corroborando com Sousa (2005), também é evidente a importância que Yin (2005) atribui ao contexto, afirmando que "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real" (p. 32).

Neste seguimento, Yin (2009) defende que um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos. Também Coutinho e Chaves (2002) consideram que são muitas as realidades que podem ser consideradas um caso: um indivíduo; um personagem; um pequeno grupo; uma organização; uma comunidade; ou mesmo uma nação.

Num planeamento, como é o estudo de caso, não se elege uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra fica sujeita a determinados critérios que possibilitem ao investigador conhecer o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000). Assim, embora todos os alunos da turma (com exceção do aluno com NEECP) tivessem participado nas atividades, no estudo foram considerados apenas os dados referentes a quatro deles (dois meninos e duas meninas).

Das quatro crianças participantes neste estudo, duas delas, uma menina e um menino, pertencem a famílias monoparentais (femininas) e as outras duas, também uma menina e um menino, pertencem a famílias nucleares. Optando-se assim, por observar ainda, a existência ou não, de diferenças entre as concepções das crianças de famílias nucleares e as concepções das crianças de famílias monoparentais, relativamente às questões de género.

Por se centrar num grupo de conveniência – quatro alunos de uma turma do 4.º ano – e dada a carência de outros estudos centrados na mesma problemática, a presente

investigação apresenta igualmente uma dimensão exploratória, pelo que os seus resultados não poderão ser generalizados para a população de alunos do 1.º CEB. Contudo, podem contribuir como referência para confrontar os resultados finais com futuros trabalhos semelhantes.

O estudo de caso adotado como formato/processo, de acordo com Sousa (2005), tem como vantagens permitir: a concentração da atenção do investigador num dado contexto, fenómeno, situação ou sujeitos; a utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre o caso ou situação; identificar os diversos processos em curso, e assim melhor compreender os fenómenos. Tais vantagens são sustentadas quando Vilelas (2009) manifesta que "o peculiar destes estudos é serem estudos aprofundados e exaustivos de um ou muito poucos objetos de investigação, o que permite obter um vasto e pormenorizado conhecimento dos mesmos, quase impossível de obter mediante os outros estudos alternativos" (p. 145).

O tratamento de temas como as questões de género e o PC implicam uma atenção especial na seleção de estratégias a utilizar, sendo sempre fundamental a sua adaptação às diferentes fases de desenvolvimento das crianças.

Assim, sendo uma das metas deste estudo, a pesquisa e seleção de atividades que se adaptassem à realidade do contexto (no caso, crianças de nove e dez anos) e que promovessem o PC nas conceções das crianças sobre as questões de género, optou-se por atividades onde se aplicaram a exploração de imagens e textos, o desenho, a produção de cartazes, a entrevista e o debate em grupo, na expectativa de que a sua implementação contribísse efetivamente para que as crianças desenvolvessem um PC acerca das questões de género na nossa sociedade, mais concretamente na igualdade e estereótipos de género.

### **3.4. Descritivo do processo de pesquisa/intervenção**

Neste ponto apresenta-se a calendarização efetiva da implementação das atividades expondo o que em cada uma consiste. Apresentar-se-á ainda a fase da conceção e de implementação das atividades em sala de aula.



De lembrar que as atividades foram realizadas durante o período de intervenção letiva no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada.

### **3.4.1. Calendarização e descrição das atividades**

De acordo com o inicialmente estabelecido nas finalidades deste estudo e tendo em consideração o nível etário dos alunos, procurou-se desenvolver uma sequência de atividades que apresentassem situações precedidas de questões, em forma de entrevistas e debates, criando assim diversas oportunidades que mobilizassem as capacidades dos alunos de pensar criticamente sobre as suas próprias concepções relativamente às questões de género.

Determinadas as atividades e estratégias gerais para a fase de implementação do estudo tornou-se necessário confirmar, junto do professor orientador, a sua aplicabilidade no contexto em estudo.

Assim, determinar as atividades foi um processo com várias etapas de pesquisa, de leitura – abrangendo a leitura de algumas investigações já concretizadas nas duas áreas temáticas deste estudo –, de seleção de algumas atividades e da sua adaptação para a presente investigação, tendo em conta o contexto e a idade das crianças participantes. Todo este processo resultou em várias reuniões com o professor orientador que originaram várias reformulações das planificações das atividades.

Estas reformulações consistiram, essencialmente, em reconhecer que as questões das atividades apelavam explícita e efetivamente às capacidades de PC presentes na taxonomia de Ennis (Anexo 7) e ainda em algumas sugestões de alteração em termos de conceção, clarificação concetual e estrutura linguística, nomeadamente a nível dos objetivos pretendidos por cada uma das atividades.

Para o efeito e após várias versões que foram sendo sucessivamente melhoradas e o parecer favorável do orientador de estágio, bem como da orientadora cooperante, seriam então implementadas aos alunos do 4.º ano onde se realizou a Prática Pedagógica.

Assim, no quadro seguinte apresenta-se a calendarização efetiva da implementação das atividades seguida da sua descrição.

**Quadro 1** - Calendarização da implementação das atividades

Recursos	Duração	Data
<b>Atividade 0</b> – Atividade "Onde existe água no planeta Terra?" (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011).	60 min.	01/04/2014
<b>Atividade 1</b> – Entrevista aos alunos sobre questões de género	90 min.	22/04/2014
<b>Atividade 2</b> – João ou Joana? (Adaptada de Martins et al., 2012)	60 min.	23/04/2014
<b>Atividade 3</b> – Descobrir o sexo, descobrir o género (Adaptada de Kit Pedagógico sobre Género e Juventude, REDE , 2013)	60 min.	29/04/2014
<b>Atividade 4</b> – Estereótipos de género	60 min.	05/05/2014
<b>Atividade 5</b> – Sexualidade, igualdade e estereótipos de género pela oradora - Prof. Doutora Ana Torres	90 min.	06/05/2014
<b>Atividade 6</b> – Estereótipos no processo de socialização (Adaptada de Coolkit - Jogos para a Não-Violência e a Igualdade de Género, 2011)	60 min.	07/05/2014
<b>Atividade 7</b> – Atividade "Onde existe água no planeta Terra?" (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011).	60 min.	20/05/2014

Cada uma das atividades acima é descrita em seguida.

Assim, no que se refere às Atividades 0 e 7 (Apêndice I) será aplicada a atividade "Onde existe água no planeta Terra?" (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011), baseada na conceção de PC definida por Ennis (1985), antes e após a implementação das atividades desenvolvidas neste estudo, com a intenção de verificar se houve ou não mudanças no nível de PC dos alunos após a implementação das atividades explicitamente promotoras do PC.

Relativamente à Atividade 1 (Apêndice II) foi construído um guião de entrevista que foi concebido tendo em atenção a faixa etária a que se destinava, ou seja, a crianças do 4.º ano. Este guião, que tinha como ponto de partida a leitura de uma pequena narrativa, tinha como objetivos conhecer quais as conceções das crianças relativamente às questões de género, identificar as representações das crianças relativamente ao género e ainda determinar em que medida estas representações poderão induzir estereótipos de género.

As atividades 2 e 5 foram desenvolvidas e realizadas na íntegra com a colega de estágio. Visto haver um interesse comum em implementar estas duas atividades optou-se por realizá-las para as duas investigações.

Então, a Atividade 2 (Apêndice III) tinha como objetivo constatar a existência da diversidade humana e distinguir o sexo masculino e o sexo feminino através dos órgãos genitais. Para esta atividade foram construídos dois guiões, um para o professor e outro para o aluno. Para este último, adaptou-se um questionário que privilegiou a técnica de desenho e escrita.

Com a Atividade 3 (Apêndice IV) pretendia-se distinguir os conceitos de género e debater acerca da diferenciação de género. Elaborou-se um guião do professor e um guião para debate em grupo, com questões mobilizadoras de capacidades de PC.

A Atividade 4 (Apêndice V) objetivava reconhecer que socialmente são atribuídos papéis de género em função do sexo e promover a reflexão acerca do modo como os estereótipos de género podem limitar as escolhas profissionais das raparigas e dos rapazes. Para esta atividade foi elaborado um guião estruturado em dois grandes temas: tarefas/profissões e brincadeiras. Foram selecionadas algumas imagens relativas a cada um dos temas para apresentar em dois momentos, precedidos de questões que constavam num "guião do aluno".

Para a Atividade 5 (Apêndice VI) foi convidada uma psicóloga tendo em vista a sensibilização da comunidade escolar acerca das temáticas sexualidade, igualdade e estereótipos de género. Esta atividade não foi focada exclusivamente nas crianças que participaram neste estudo, pelo que o seu contributo foi essencialmente informativo e de sensibilização, visto ter sido implementada, por sugestão da orientadora cooperante,

para a comunidade educativa. Dada a natureza da atividade considerou-se que a mesma não seria utilizada na análise de dados.

Na Atividade 6 (Apêndice VII) pretendia-se promover a compreensão da influência dos estereótipos de género no processo de socialização dos indivíduos. Para esta Atividade foi construído um guião do professor que consistia na realização de dois cartazes em que os alunos classificariam os vocábulos "Homem" e "Mulher", "Desejável" e "Indesejável" com características psicológicas já impressas em cartões. Pretendia-se que as crianças comparassem as características das colunas Desejável/Indesejável com as das colunas Homem/Mulher e refletissem sobre a existência de semelhanças ou diferenças entre elas.

### 3.4.2. Conceção e implementação das atividades em sala de aula

Conforme o assinalado no Quadro 1 no ponto anterior, foi estipulado um tempo de duração para cada atividade, coordenado com o horário da turma onde foi realizado esta investigação e com a intervenção letiva, da investigadora deste estudo, no contexto de PPS B2. A recolha dos dados decorreu durante a implementação das atividades e esteve compreendida entre os meses de abril e maio de 2014. O Quadro 2 situa, no tempo, o processo de desenvolvimento das atividades, particularmente a sua conceção e implementação.

**Quadro 2 – Cronograma de desenvolvimento das atividades**

	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Conceção					
Implementação					

Assim, a conceção e a implementação das atividades decorreu durante quatro meses, somando um total de nove horas para a implementação das atividades.

Como já foi descrito no ponto anterior, para a concretização das atividades,

exceto as Atividades para levantamento inicial e final de capacidades do PC (Atividades 0 e 7), concebeu-se um guião para o professor, onde se fez constar os objetivos, o tempo de duração previsto para a realização de cada atividade e a descrição das atividades. Foi ainda elaborado, para as Atividades 1, 2, 3, 4 e 6, um quadro relativo às capacidades de PC que se tencionavam ver mobilizadas nas questões de cada atividade. De referir que a formulação destas questões teve como referência a Taxonomia de PC de Ennis (Anexo 7).

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para qualquer trabalho de investigação realizado é necessário pensar e decidir nas formas de recolher a informação que a própria investigação pode proporcionar. Para Bell (2008), no estudo de caso, os métodos de recolha de dados mais utilizados são a observação e as entrevistas, contudo considera que nenhum outro método deve ser ignorado.

Considerando, então, o paradigma concetual da abordagem qualitativa, as finalidades inicialmente estabelecidas para este estudo e tendo em consideração o nível etário dos alunos, ponderou-se a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados que culminaram no desenvolvimento de uma sequência de atividades que apresentavam situações precedidas de questões, em forma de entrevista e discussão/debate em grupo, criando assim diversas oportunidades que lograssem mobilizar as capacidades dos alunos de pensar criticamente sobre as suas próprias representações relativamente às questões de género.

Assim, a recolha de dados realizada neste estudo, que tinha como objetivo analisar o contributo das atividades orientadas em questões de género para a promoção do desenvolvimento de capacidades de PC, apoiou-se na técnica da análise documental, da observação e do inquérito.

Na recolha de dados recorreu-se então a instrumentos específicos para este estudo e aplicados em vários momentos, conforme se pode constatar no Quadro 3.

### Quadro 3 – Técnicas e instrumentos usados no estudo para recolha de dados

Recolha de dados		
Técnica	Instrumento	Momento
Análise documental	Atividade de levantamento de capacidades de PC	Antes e após a implementação das atividades
	Registos dos alunos nas atividades	Ao longo da intervenção
Observação	Áudio-gravação das atividades	Em cada sessão de intervenção
Inquérito	Entrevista semiestruturada	Após a intervenção
	Questões orientadoras para discussão/debate em grupo	

Falaremos de seguida dos instrumentos acima utilizados neste estudo, segundo a ordem do Quadro 3.

#### 3.5.1. Atividade de levantamento de capacidades de Pensamento Crítico

Para medir o nível de pensamento crítico dos alunos envolvidos no estudo usou-se um teste, que se aplicou antes e após a implementação das atividades, já utilizado em outras investigações (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011) e adaptado para crianças de níveis de escolaridade mais baixos, intitulado "Onde existe água no planeta Terra?" (Apêndice 1).

Trata-se de um teste de escolha múltipla com dezassete itens dispostos em quatro partes. Os itens da Parte I, referente à Indução, exigem que se julgue se um determinado facto sustenta ou não uma hipótese. Os itens da Parte II apelam para o ajuizar da credibilidade das observações relatadas com base, quer na origem, quer nas condições segundo as quais são obtidas. Os itens da Parte III requerem medir a capacidade de dedução dos alunos ao avaliarem se algumas hipóteses podem ser resultado das afirmações feitas. Os itens incluídos na Parte IV compreendem o reconhecimento de

assunções ao pedir a identificação do que se toma por certo num argumento e o que serve de base à construção de raciocínios.

A cotação do teste referido, para a qual não se consideraram os quatro itens incluídos como exemplo (questões 1, 7, 11 e 15), resultou da diferença entre o número de respostas corretas e metade do número de respostas incorretas.

### **3.5.2. Registos dos alunos nas atividades**

Para registo das respostas das crianças ao longo da implementação das atividades foram elaboradas fichas de registo. Pretendia-se assim, obter um documento para posterior análise, recolhendo informação útil para dar resposta aos objetivos da investigação, tal como defende Pereira (2012) citando Latorre (2003).

As fichas de registo presentes nas planificações das atividades, implementadas neste estudo, foram construídas com o intuito de obter informação que proporcionasse recolher, na análise de dados, a informação relativa às aprendizagens e ao uso efetivo de capacidades de PC nas crianças.

### **3.5.3. Áudio-gravação das atividades**

De acordo com Charoux (2006) a pesquisa qualitativa apoia-se na riqueza e nos detalhes retirados dos dados recolhidos, tendo como objetivo perceber não apenas o fenómeno estudado, mas também o contexto no qual se desenvolve, ou seja, conhecer o significado e a perspetiva dos entrevistados em relação à situação em estudo.

Assim, o recurso à gravação áudio revelou-se de muita utilidade neste tipo de investigação, servindo de apoio para a obtenção das transcrições das entrevistas, permitindo captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos, facilitando assim o trabalho do investigador na recolha de dados, não correndo este o risco de perder algum do seu conteúdo.

### 3.5.4. Entrevista semiestruturada

Considerando o facto de este estudo ser realizado com crianças, foi tido em conta o parecer de Rodrigues (2003) que defende que o tipo de entrevista mais aconselhada para crianças é a semiestruturada, contendo questões abertas, permitindo descobrir atitudes e sentimentos, tornando-se potencialmente mais rica como fonte de informação do que a entrevista estruturada.

Para Yin (2009) existem três tipos de entrevistas: as em profundidade, *focused interviews* e entrevistas com perguntas mais estruturadas que se assemelham a um questionário, aproximando-se a *focused interviews* do conceito utilizado na Atividade 1 (Apêndice I) do projeto de intervenção.

Tal como Rodrigues (2003), Oliveira-Formosinho & Araújo (2008) entendem também que estas entrevistas são "consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças" (p. 23), pelo que se optou por realizar uma entrevista semiestruturada neste estudo, a que Yin denomina *focused interviews*, como já referido.

Máximo-Esteves (2008) define a entrevista como um "acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde" (p. 92).

Neste contexto, procedemos à construção de um guião (Apêndice I – Atividade 1) com questões que conduzissem a entrevista. O ponto de partida foi a leitura de uma pequena narrativa, que na opinião de Oliveira-Formosinho & Araújo (2008) auxilia a manter a atenção das crianças levando-as a uma melhor compreensão dos objetivos da entrevista.

Com esta entrevista pretendia-se fazer um levantamento das concepções das crianças inerentes às questões de género, tornando-se num "motor de arranque" para a realização das outras atividades, ou seja, explorar os papéis e estereótipos de género.

As entrevistas foram gravadas, o que facilitou a sua realização, permitindo um maior contacto visual da investigadora com o entrevistado, criando uma maior empatia e permitindo uma melhor qualidade na condução da entrevista, tendo sido explicados às crianças os objetivos da entrevista e obtida a sua receptividade.



A privacidade dos entrevistados foi respeitada, encontrando-se garantido o seu anonimato. Para tal e para efeitos de organização da informação a cada entrevistado foi atribuído um elemento alfanumérico (C1, C2, C3 e C4).

Optou-se por realizar entrevistas não muito longas, para que se verificasse maior concentração/focagem nas questões colocadas, e de forma a não se tornarem maçadoras. Então, as entrevistas realizadas às crianças tiveram a duração de seis minutos, as dos elementos C1 e C2; oito minutos, a do elemento C4 e dez minutos, a do elemento C3. Foram integralmente transcritas, visto que o material recolhido foi posteriormente submetido a um processo de análise de conteúdo de que falaremos mais adiante.

### **3.5.5. Questões orientadoras para discussão/debate em grupo**

As discussões em grupo podem ser utilizadas como instrumento de investigação. Servem, sobretudo, para colmatar os espaços vazios deixados pela entrevista individual, na medida em que propicia uma maior interatividade ao fornecerem comparações de experiências e de pontos de vista dos participantes.

Creswell (2008) citado em Martins (2012) confirma que a discussão em grupo é uma entrevista de grupo, em que o investigador procura recolher opiniões partilhadas de vários indivíduos, bem como obter pontos de vista de pessoas específicas. A mesma autora, citando Mills (2010) afirma que nesta técnica de recolha de informação é crucial o conceito de *shared understanding*, que resulta das interações entre os diferentes participantes, cujas sinergias produzem maior quantidade e riqueza de informação do que o somatório da informação obtida pela totalidade de entrevistas individuais.

A discussão em grupo é uma técnica qualitativa que pode ser usada individualmente ou com outras técnicas, que deverá ser organizada partindo de um guia de perguntas, que ao contrário da entrevista, deve apenas servir-se dele para orientar a discussão. O seu objetivo principal prende-se com a identificação de perceções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto.

Neste sentido, optou-se por utilizar este instrumento em duas das Atividades

implementadas neste estudo, nas Atividades 3 (Apêndices IV) e 6 (Apêndice VII).

### **3.6. Análise dos dados recolhidos e apresentação de resultados**

Dada a natureza deste estudo, a técnica privilegiada para análise de dados é a análise de conteúdo, que segundo Sá (2007) incide sobre "a captação de ideias e de significação da comunicação, (...) dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto, retirando dele a informação que será organizada de forma categorizada" (p. 127).

Segundo a mesma autora, citando Carmo e Ferreira (1998), tal permite que o investigador possa fazer inferências e atribuir significado aos dados recolhidos, proporcionando "não só a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão" (p. 128).

O processo de análise de dados em si envolve várias etapas para retirar significação aos dados recolhidos, o que não é diferente na análise de conteúdo. Relativamente às diferentes etapas intrínsecas à análise de conteúdo, são vários os autores que, embora empreguem diferentes terminologias, acabam por ser consensuais. Diante dessa diversificação e também aproximação terminológica, Bardin (2008) organiza as etapas da técnica de análise em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo Morgado (2012) a análise categorial consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida. Na perspetiva deste autor, o processo de categorização comporta duas etapas principais: uma primeira, em que os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após ter sido detetada a sua pertinência e uma segunda etapa, em que os dados são novamente reagrupados em função das suas analogias, o que permite reconfigurá-los em função dos propósitos da investigação.

A análise será feita por categorização em estereotipias, mais concretamente em quatro categorias de estereotipias: brincadeiras, tarefas/profissões, preferências e

caraterísticas físicas e sociológicas. Estas categorias resultaram das atividades e das temáticas resultantes das atividades.

Na elaboração das atividades foi pensada a abordagem do mesmo tópico mais que uma vez, por forma a potencializar o nosso estudo e assim confirmar se existiriam, efetivamente, alterações nas conceções dos alunos. De maneira que, as caraterísticas físicas e sociológicas, onde incluímos temas como as cores, as roupas, os brinquedos, entre outros, são abordados em mais que uma atividade.

Pelo que, justificamos assim os resultados terem sido organizados por cada categoria referida e não por atividade.

Relembramos que para a análise de dados utilizaremos elementos alfanuméricos (C1, C2, C3 e C4) para identificar as crianças participantes deste estudo. Estes elementos foram atribuídos seguindo uma ordem alfabética dos nomes das crianças.

### **3.6.1. Conceções dos alunos em estereotipias em...**

Por forma a analisar as conceções das crianças, como resultado da implementação das atividades propostas para este estudo, recorreu-se à análise de conteúdo organizada de forma categorizada. Desta forma, serão apresentadas de seguida as quatro categorias que considerámos fundamentais para este estudo.

Será ainda feita a análise relativa à mobilização de capacidades de PC. Para cada atividade foram identificadas as capacidades de PC que se pretendia que os alunos mobilizassem.

#### **3.6.1.1. ...brincadeiras**

Neste ponto faremos o estudo da vinculação das brincadeiras relativamente ao género.

No Quadro 4 são apresentadas, depois de transcritas (Anexo 1), as respostas dos alunos, relativamente às brincadeiras que pensam ser da preferência dos meninos e das meninas, exposta na Atividade 1 (Apêndice II). Como podemos verificar, as crianças referiram uma razoável quantidade de brincadeiras comuns a meninos e a meninas.

**Quadro 4 – Vinculação das brincadeiras face ao género (Atividade 1)**

<b>Vinculação das brincadeiras face ao género</b>			
<b>Brincadeiras</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Ambos</b>
Brincar com bonecas		C1, C2, C3, C4	
Brincar com carrinhos	C1, C2, C3, C4		
Jogar futebol	C3, C4		C1, C2
Jogar à apanhada			C1, C2, C3, C4
Jogar à macaca		C1, C2, C3	C4
Fazer passagens de modelos		C1, C2, C3, C4	
Saltar à corda		C3	C1, C2, C4
Jogar ao jogo "Verdade ou Consequência"			C1, C2, C3, C4
Jogar basquetebol	C1		C2, C3, C4
Andar de skate	C2, C3, C4		C1
Andar de patins			C1, C2, C3, C4
Jogar no computador			C1, C2, C3, C4

**Nota:** C1 e C4 são meninas; C2 e C3 são meninos.

Podemos ainda observar que, das brincadeiras conectadas ao género feminino e masculino, as crianças foram unânimes em atribuir às meninas "brincar com bonecas" e "fazer passagens de modelo" e, aos meninos "brincar com carrinhos". Relativamente a "andar de skate", só a criança C1 atribuiu a ambos os géneros e é a única a considerar que "jogar basquetebol" é uma brincadeira vinculada aos meninos. O mesmo se passa com "jogar à macaca", vinculado aos dois géneros pela criança C4. Já "jogar futebol", as crianças C1 e C2 atribuem como sendo uma brincadeira para ambos os géneros, ao

contrário das crianças C3 e C4 que consideram ser só dos meninos.

Ainda na mesma Atividade, na questão (8): "Na festa, os meninos preferiram brincar com os meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Que pensas disto?", as crianças não foram unânimes na resposta, respondendo duas crianças que podiam brincar uns com os outros, uma delas reforçando a ideia de que na escola brincavam meninos e meninas juntos, referindo *Aqui na escola os homens também brincam com as meninas, como eu, a C e a L jogamos à bola com os meninos.*

Relativamente às outras duas crianças (C3 e C4), já alegam que, normalmente brincam com os pares porque os jogos ou brinquedos de uns são diferentes dos outros. Por exemplo, a criança C3 justificou que *os meninos brincam com os meninos, porque gostam todos da mesma coisa, e as meninas com meninas porque gostam todas da mesma coisa... normalmente, os meninos jogam à bola ou brincam com carros às corridas e tudo, e as meninas não, jogam jogos mais calmos, às bonecas, e muita coisa.*

Assim como a criança C4 que também afirmou que *as raparigas costumam mais estar com raparigas, porque a escolha das raparigas é super diferente do que dos rapazes... Porque as raparigas têm coisas diferentes dos rapazes, e porque brincam mais umas com as outras, e os meninos mais uns com os outros.*

Já na Atividade 3 (Apêndice IV), numa das questões para debate (questão 4), em que se perguntava se existem brinquedos específicos para meninos e para meninas, três dos alunos responderam afirmativamente, embora considerem que existem brinquedos que podem ser usados por ambos. Um dos alunos respondeu que achava que não, mas não justificou.

Na atividade 4, no segundo momento (Apêndice V), referente à vinculação das brincadeiras face ao sexo, os alunos, após a visualização de algumas imagens, são questionados mais uma vez se algumas brincadeiras devem ser atribuídas aos meninos e outras às meninas e porquê. Um dos alunos não respondeu e os outros três responderam negativamente, justificando especificamente que as meninas gostam de brincar com brincadeiras de meninos, não referindo o contrário, tal como podemos observar nas seguintes transcrições, obtidas dos registos efetuados pelos alunos.

#### Atividade 4

Questão 8 – Devem algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas? Porquê?

Respostas:

C1: ----

C2: *Não, porque as meninas também podem brincar com coisas dos meninos.*

C3: *Não, porque algumas meninas gostam de brincar com as mesmas coisas que os meninos.*

C4: *Não. Porque as meninas fazem as coisas que os rapazes fazem e os rapazes também.*

#### 3.6.1.2. ...tarefas/profissões

Na Questão 6 da Atividade 1 (Apêndice II) "Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos?", todas as crianças responderam afirmativamente, dizendo mesmo uma delas que era o pai que fazia os bolos lá em casa.

Na Atividade 4, no primeiro momento (Apêndice V) foram mostradas algumas imagens, consideradas fora do comum, de tarefas e profissões desempenhadas por homens e mulheres. Analisaram-se, para esta categoria, três das questões do guião de registos dos alunos (Anexo 3) que apresentaremos de seguida.

#### Atividade 4

Questão 2 – Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres? Porquê?

Respostas:

C1: *Sim, porque os homens também fazem coisas de homem*

C2: *Algumas sim e outras não, porque os homens têm a mesma capacidade que as mulheres.*

C3: *Não, porque as imagens estão baralhadas.*

C4: *Não, porque as mulheres não costumam trabalhar na construção civil, mas podem*

Assim, nas respostas à questão 2, o menino C3 respondeu que as tarefas e profissões visualizadas não são comuns aos homens e às mulheres, tendo justificado que as imagens estavam baralhadas. O facto de observar homens a realizar tarefas/profissões socialmente atribuídas a mulheres e vice-versa, fê-lo pensar que as imagens estavam baralhadas, contrariando assim a sua resposta inicial. O que supõe que pensa efetivamente que as profissões devem ser atribuídas por questões de género.

Relativamente à menina C1, respondeu afirmativamente a esta questão e a justificação de que os homens também fazem coisas de homem, pareceu-nos que considerou, tal como a criança C3, as imagens trocadas reforçando, a nosso ver, a ideia de que os homens realizam tarefas e profissões normalmente atribuídas aos homens e não às mulheres, ou seja, "os homens fazem coisas de homem".

Já o menino C2, afirmando que algumas tarefas e profissões são, e outras não, comuns aos homens e às mulheres, justificou que os homens têm a mesma capacidade que as mulheres, sobrevalorizando assim as capacidades das mulheres, ao contrário do habitualmente atribuído ao género.

A menina C4 considerou que algumas tarefas e profissões não são comuns aos homens e às mulheres, afirmando mesmo que embora possam, as mulheres não

costumam trabalhar na construção civil.

No que concerne à questão 3, as duas meninas, C1 e C4, consideram que algumas profissões devem ser atribuídas aos homens e outras às mulheres, embora só na justificção da menina C4 esteja a ideia implícita, visto ter afirmado inicialmente que "Mais ao menos porque os homens não conseguem muito bem fazer as coisas que as mulheres fazem".

O menino C2 pertencente a uma família monoparental feminina, afirmou que não devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres, mas mais uma vez, justificou que os homens têm as mesmas capacidades que as mulheres.

#### Atividade 4

Questão 3 – Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres? Porquê? Quais?

Respostas:

*C1: Sim, as mulheres podem bonitar (?)*

*Sim, os homens podem pegar em coisas pesadas*

*C2: Não, porque os homens têm as mesmas capacidades do que as mulheres.*

*C3: Não, porque os homens pode fazer as mesma coisas que as mulheres.*

*C4: Mais ao menos porque os homens não conseguem muito bem fazer as coisas que as mulheres fazem. Mais ao menos porque as mulheres devem ter jeito para outras coisas.*

Finalmente, na questão 4, sobre a atribuição de algumas tarefas domésticas aos homens e outras às mulheres, as crianças foram unânimes ao responder que não devem ser atribuídas. Mas, nas justificações, a criança C1 não respondeu, as crianças C2 e C3 expressaram que os homens podem fazer as mesmas coisas que as mulheres e, a criança C4 afirmou que "as mulheres podem fazer as mesmas coisas que os homens fazem".

Resumindo, duas das crianças (os dois meninos, C2 e C3) apresentaram um discurso idêntico nas questões 3 e 4, considerando que tanto os homens como as mulheres podem exercer as mesmas profissões e as mesmas tarefas, alegando que têm



as mesmas capacidades.

Uma das meninas (C1) afirmou que algumas profissões e tarefas devem ser atribuídas aos homens e outras às mulheres, justificando por exemplo que "os homens podem pegar em coisas pesadas", evidenciando a defesa de uma divisão de profissões de acordo com o gênero.

A criança C4 respondeu de forma negativa, dizendo que relativamente às tarefas, as mulheres podem fazer as mesmas coisas que os homens fazem. Mas, a respeito das profissões, a mesma criança de família monoparental feminina, diz que *mais ou menos os homens não conseguem muito bem fazer as coisas que as mulheres fazem. Mais ou menos porque as mulheres devem ter jeito para outras coisas.*

No registo das atividades, a mesma criança demonstrou alguma dificuldade na forma como se exprime, revelando uma certa falta de clareza quanto às suas convicções. Uma outra criança demonstrou marcas de estereotipia relativamente à atribuição de papéis de gênero, referindo que deve haver tarefas e profissões específicas para homens e para mulheres. As outras duas crianças não apresentaram estereótipos, defendendo que tanto os homens como as mulheres podem exercer as mesmas profissões e as mesmas tarefas.

### **3.6.1.3. ...preferências**

Neste ponto analisaremos as preferências das crianças relativamente às brincadeiras que mais apreciam e que habitualmente realizam no recreio da escola, as preferências relativamente à profissão futura, exploradas a partir da Atividade 4 (Apêndice V) e, ainda as preferências de cores das crianças, exibidas na questão 4 da Atividade 1 (Apêndice II).

As preferências das crianças, relativamente às brincadeiras, recaem sobre brincar "às médicas"; jogar futebol e andebol; jogar futebol e jogar às escondidas, sendo que quando estão no recreio, o que mais gostam de fazer é jogar à bola ou "às apanhadas"; jogar aos polícias e ladrões e à bola; jogar às escondidas, "à apanhada" e futebol; "jogar futebol sem bola" e regar a horta. No que concerne à profissão futura, a escolha recaiu

sobre ser médica; polícia ou ciclista; médico e futebolista; e cabeleireira.

Podemos observar que a maioria dos alunos apresenta preferência sobre brincadeiras "típicas de masculino", como jogar futebol. Verifica-se aqui, que algumas das preferências relativas às brincadeiras correspondem à escolha das profissões futuras.

Não se denota um predomínio de estereótipos de género em relação à preferência por brincadeiras, principalmente pelas meninas, pois ambas elegem também, brincadeiras tipicamente associadas ao outro género.

Ainda relativamente à escolha das profissões futuras não se verificam marcas acentuadas de estereotipia, pois as profissões são escolhidas pelas crianças por uma questão de gosto pessoal, ou pela profissão em si, e não por ser uma profissão adequada ao seu género.

No que concerne às preferências de cores das crianças, exibidas nas respostas à questão 4 da Atividade 1 (Apêndice II), quando lhes foi perguntado que cores escolheriam para vestir se fosse na festa de aniversário deles, as respostas das meninas recaíram sobre o lilás e o "arco iris" e as dos rapazes, um escolheria o preto e outro o vermelho, justificando ser a sua cor preferida.

Em síntese, nas respostas a esta questão, ao contrário da escolha dos meninos (preto e vermelho), talvez possamos referir alguma carga de estereótipos nas respostas das meninas, visto terem escolhido cores que geralmente são atribuídas às meninas.

#### **3.6.1.4. ...caraterísticas físicas e sociológicas**

Na Atividade 2 - João ou Joana – (Apêndice III) foi proposto às crianças a realização de um desenho de uma menina e de um menino nus. Através de uma história e apresentação de imagens, pretendia-se que as crianças conseguissem identificar o rapaz e a rapariga, apontando as caraterísticas físicas que as ajudaram nessa identificação.

As quatro crianças produziram os desenhos representando os genitais de ambos os sexos. No início da atividade as crianças demonstraram pouco à vontade no tratamento deste tema, tendo as crianças deixado transparecer uma certa timidez em se expressarem, chegando mesmo a utilizar termos menos próprios. Com o decorrer da

atividade foram desconstruindo alguns preconceitos bem patentes nas suas atitudes iniciais.

Com base nas produções das quatro crianças, pudemos observar que, estas consideravam que são vários os fatores que diferenciam o homem da mulher, confirmando assim que nunca tinham pensado ou compreendido que o único fator que os pode diferenciar são os órgãos genitais e que as outras características físicas (como o cabelo, os olhos e as suas cores, a altura, o tom da pele, entre outros) são comuns aos dois.

Ao longo da atividade duas das crianças foram identificando o "sexo" como o que distingue realmente os rapazes das raparigas, sendo que os outros dois, só no final da atividade chegaram a essa conclusão.

Esta atividade foi importante para a compreensão das crianças das características físicas que podem distinguir o homem da mulher, para a aquisição de vocabulário próprio nestas questões e, sobretudo na reflexão para a construção de conhecimentos.

Já na Atividade 3 (Apêndice IV), quando as crianças foram questionadas se existiam cores específicas para meninos e para meninas e porquê, as respostas das quatro crianças foram interessantes, como podemos observar nas transcrições seguintes.

Respostas à questão 2 da Atividade 3

*C1: Sim, o cor-de-rosa é para as meninas.*

*Porque tanto os homens usam cores de meninas como as meninas cor de homem*

*C2: Sim... não... mais ou menos...*

*C3: Sim, o preto.*

*C4: Se calhar as meninas usam mais o cor-de-rosa, mas não quer dizer que seja só as raparigas que usam. Não há cores específicas, mas as meninas usam mais.*

Como se pode observar, a criança C1 foi mudando o discurso ao longo do debate, iniciando por proferir que sim e terminado a afirmar que as cores podem ser comuns aos dois géneros. A criança C2 não demonstrou uma opinião formada, tendo revelado até

alguma indecisão. Já relativamente à criança C3, a sua resposta subentende que só a cor preta é específica, provavelmente de um dos géneros, não tendo conseguido justificar a sua escolha. Finalmente, a criança C4 não atribuiu especificidade de cor aos géneros de forma direta, mas a sua forma de justificar parece-nos revelar estereotipia relativamente às cores atribuídas ao género, demonstrando não querer assumir uma posição, conforme se pode observar na transcrição acima.

Na Atividade 6 (Apêndice VII), relativamente à construção de cartazes com a premissa "caraterísticas psicológicas" – Homem (H) /Mulher (M) e Desejável(D) /Indesejável (I) - foi pedido aos alunos que num cartaz colocassem numa lista algumas caraterísticas psicológicas que considerassem ser do Homem ou da Mulher e, em outro cartaz uma lista com as mesmas caraterísticas mas que fossem Desejáveis ou Indesejáveis.

Recorrendo às questões previamente elaboradas na planificação da atividade, organizou-se um debate em grupo, onde inicialmente as crianças teriam que observar para comparar as caraterísticas das colunas H/M com as da coluna D/I e verificar as semelhanças ou diferenças entre elas. Após a observação das listas prosseguiu-se para a conceção de "estereótipo", com o objetivo de as crianças identificarem se com as listas construídas apresentaram alguns estereótipos. É de relembrar que esta atividade objetivava promover a reflexão da influência de estereótipos de género no processo de socialização dos indivíduos.

Com a observação dos cartazes conseguimos verificar que nas listas construídas, a lista das caraterísticas "Desejáveis" coincidiu quase na totalidade com a das caraterísticas da "Mulher".

As crianças levaram algum tempo a perceber este facto, visto que inicialmente só verbalizaram as caraterísticas de forma individual, não comparando o conjunto das caraterísticas entre os dois cartazes. Para exemplificar, um dos meninos mostrou-se surpreendido por os colegas classificarem os homens de incompetentes, enquanto que, uma das meninas afirmou que o que a surpreendeu mais foi "Os homens serem frontais". Com a repetição da questão, as crianças, então, observaram e compararam os cartazes acabando por dar uma resposta ao que se pretendia.

Analisando os dois cartazes (Anexo 4), podemos destacar que, as crianças, apesar de associarem a mulher a um ser conformado, passivo e dependente, já a caracterizam como ativa, dependente e decidida. Quanto ao homem caracterizam-no como independente, dominante e frontal, sendo que, no entanto, também lhe atribuem características geralmente atribuídas à mulher, como por exemplo, submisso, incompetente e subjetivo.

### 3.6.2. Pensamento Crítico

Para cada atividade foram identificadas as capacidades de PC que se pretendia que os alunos mobilizassem. Para esse fim, na planificação de cada atividade foi construído um quadro onde se fez a correspondência entre as questões propostas em cada atividade com as capacidades de PC que se pretendiam mobilizar nas crianças.

Para levantamento das capacidades de PC das crianças, antes e após a implementação das atividades promotoras de PC nas questões de género, foram realizadas as Atividades 0 e 7 conforme especificado anteriormente.

No que concerne ao levantamento de capacidades de PC nas crianças deste estudo, será apresentado de seguida o Quadro 5, relativo aos resultados verificados na fase inicial, antes da implementação das atividades promotoras de PC nas questões de género.

**Quadro 5** – Levantamento inicial de capacidades de PC das crianças do estudo

Crianças	Levantamento inicial de capacidades de PC das crianças do estudo														
	Questões													Resposta s corretas em 13	TOTAL
	Parte I					Parte II			Parte III			Parte IV			
	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	14	16	17		
C1	✓				✓							✓	✓	4	-0,5
C2	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		10	8,5
C3				✓	✓	✓	✓	✓						5	1
C4			✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓		7	4

Considerando-se neste estudo que os resultados totais inferiores a 6 indiciam a

não utilização das capacidades de PC envolvidas, podemos verificar que só uma criança apresenta valores que manifestam o uso de capacidades de PC, mostrando um resultado de 8,5, sendo que uma delas apresenta mesmo um valor negativo.

Após a fase de implementação de atividades que promovessem o PC nas questões de género, mais especificamente nos estereótipos de género, repetiu-se a atividade de levantamento de capacidades de PC, da qual faremos a análise dos resultados através do Quadro 3, de seguida.

**Quadro 6 – Levantamento final de capacidades de PC das crianças do estudo**

Crianças	Levantamento de capacidades de PC das crianças do estudo															Respostas corretas em 13	TOTAL
	Questões																
	Parte I					Parte II			Parte III			Parte IV					
	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	14	16	17				
C1				✓	✓	✓							✓	4	-0,5		
C2	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		11	10		
C3				✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			7	4		
C4	✓			✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓		8	5,5		

Através do Quadro 3 podemos verificar uma certa amplitude de resultados, que vai desde -0,5 a um total de 10. Sendo o 10, o único resultado que manifesta o uso de algumas capacidades de PC, visto as outras três crianças se situarem em valores totais inferiores a 6.

Relativamente às questões em que os alunos evidenciaram maior dificuldade, verificou-se que na questão 3, pertencente à Parte I, referente à indução, nenhum dos alunos acertou, tanto na fase inicial como na final. Nas questões 5 e 6, pertencentes também à Parte I, verifica-se que no levantamento final todas as crianças acertaram. Ainda na questão 17, pertencente à Parte IV, que apela à dedução e identificação de assunções, só acertou, nas duas fases, a criança com piores resultados totais (-0,5).

Apresenta-se de seguida, o Quadro 4, onde se pode observar a diferença dos resultados obtidos no levantamento inicial (i) e final (f) de capacidades de PC dos alunos.

**Quadro 7** – Diferença entre o levantamento inicial e final de capacidades de PC dos alunos

Diferença (f-i) entre o levantamento inicial (i) e final (f) de capacidades de PC dos alunos			
Crianças	i	f	f-i
C1	-0,5	-0,5	0
C2	8,5	10	1,5
C3	1	4	3
C4	4	5,5	1,5

Com a análise dos resultados, do quadro acima, pode-se verificar que três das crianças tiveram uma evolução no uso das capacidades de PC e uma das crianças manteve o mesmo resultado. A criança C3, com o segundo resultado inicial mais baixo, foi a que teve uma maior subida nos resultados, embora, como já foi referido, só uma das crianças se encontre em níveis apontados para o uso efetivo de capacidades de PC.

### **3.7. Discussão dos resultados**

Os resultados anteriores serão discutidos em seguida, quanto às capacidades de PC e às questões de género.

#### **3.7.1. Contributo da intervenção para o desenvolvimento de capacidades de PC**

A análise partiu do registo dos alunos, nas respostas a cada item. As respostas não diferem muito entre três das crianças que participaram no estudo, sendo que a quarta criança revela algumas dificuldades orais e de escrita, não conseguindo por vezes estruturar as respostas, o que dificultou a análise.

Assim, foi possível verificar que nas questões que explicitamente apelavam ao uso de capacidades de PC, três das quatro crianças manifestaram o uso de capacidades de PC e a quarta criança evidenciou dificuldades em mobilizar as mesmas. De uma forma geral,

pode-se depreender que os alunos parecem demonstrar o uso de capacidades de PC, segundo a taxonomia de Ennis (Anexo 7), particularmente nas capacidades de Clarificação Elementar: 1. b), 2. b), 2. d), 2. g), 3. a), 3. c), 3. d); Inferência: 8.b); Clarificação Elaborada: 9. b); e Estratégias e táticas: 11. e), 12. c).

Porém, também mostraram alguma dificuldade no uso de algumas das capacidades de PC, em algumas das referidas acima. Assim, podemos revelar que as principais dificuldades dos alunos, especialmente de uma das alunas, se centraram no uso de algumas capacidades de Clarificação Elementar: 2. d); 3. a); de Inferência: 8. b); de Clarificação Elaborada: 9.b); e de Estratégias e Táticas: 11. e), tendo por base a definição de PC de Ennis.

Pelo facto podemos também deduzir que algumas das questões das atividades implementadas, podem não ter apelado explicitamente às capacidades de PC.

Conforme já referido, relativamente às atividades de levantamento de capacidades de PC, os resultados recolhidos no início e no final do projeto de intervenção sobre o uso das capacidades de PC dos alunos, apontam para um processo evolutivo de aprendizagem, contextualizado no âmbito das atividades planificadas para a intervenção, visto que, três das quatro crianças que participaram neste estudo acertaram em mais questões na atividade final.

Apesar desta subida das três crianças, duas delas continuaram a revelar um uso de capacidade de PC pouco satisfatório, visto que os valores totais no final do projeto se mantiveram inferiores ao valor de referência. Resultados, estes, que podem ter sido influenciados pelo reduzido período de tempo de implementação do estudo. No entanto, da análise dos seus registos é possível compreender que usaram algumas capacidades nas suas afirmações e justificações.

Podemos, então, ponderar que as atividades desenvolvidas explicitamente promotoras de PC nas questões de género podem ter contribuído para o desenvolvimento efetivo de capacidades de PC, visto que, na maioria das crianças do estudo foi observado um aumento do uso de capacidades de PC.



### **3.7.2. Contributo da intervenção para a desconstrução de estereótipos e/ou concepções em questões de género**

Relativamente aos contributos para a desconstrução de estereótipos e/ou concepções em questões de género, e tendo em conta os registos dos alunos na Atividade 2, João ou Joana (Apêndice III), verifica-se que as quatro crianças consideravam que são vários os fatores que diferenciam o homem da mulher, confirmando assim que nunca tinham pensado ou compreendido que os órgãos genitais são a característica física que os diferencia.

No entanto, com a mesma atividade, proporcionou-se a reflexão a estes alunos sobre a distinção entre sexo e género e que compreendessem que os órgãos genitais são a característica física que diferencia o homem da mulher. Com esta atividade parece ter sido possível que as crianças desenvolvessem um vocabulário mais apropriado, conseguindo exprimir-se sem misticismos sobre o tema.

No que se refere à vinculação das brincadeiras face ao género, duas das crianças alegaram brincar com os pares porque os brinquedos de uns são diferentes dos outros, indo ao encontro de Maccoby (1988), citado na revisão de literatura, quando diz que as crianças optam por brincar com colegas do mesmo género, devido à partilha de interesses, compatibilidade comportamental em situação de jogo, entre outros.

Em relação à preferência por brincadeiras, atendendo principalmente às meninas, não se denota um predomínio de representações de género, contrariando algumas investigações, como o estudo de Fernandes & Anastácio (2008), que referia que as meninas preferem brincar com os pares, realizando brincadeiras típicas do género feminino.

Já relativamente aos meninos, no que respeita à preferência por brincadeiras, tal como se verificou no mesmo estudo acima mencionado, preferem entre outras brincadeiras, jogar futebol, ou seja, explorar brincadeiras que têm sido típicas do género masculino e não do feminino.

No que concerne às outras atividades, as crianças mostraram sempre interesse e vontade em realizá-las, questionando e dando opiniões. Ao longo das sessões foram

proporcionados diálogos interessantes que manifestaram algumas mudanças relativas a algumas concepções estereotipadas, observadas no início das atividades e que foram constatadas em algumas das produções escritas das crianças e nos debates, nomeadamente a aceitação das ideias dos pares.

A confirmar poderá estar a análise dos cartazes realizados na Atividade 6 (Apêndice VII e Anexo 4) e do debate posterior, que nos deixa parecer que, nesta fase, as crianças já não evidenciam tão vincadamente estereótipos de género.

Pelo que podemos, então, ponderar que as atividades desenvolvidas para a desconstrução de estereótipos e/ou concepções em questões de género podem ter contribuído, para a sua desconstrução, embora de forma moderada. Pelo que pensamos, também, que os resultados podem ter sido influenciados pelo reduzido período de tempo de implementação do estudo.

Consideramos ainda que, a implementação das atividades resultou, na nossa perspetiva, para o facto de despertar e consciencializar nas crianças que a divisão e atribuição das brincadeiras, das tarefas e profissões, das cores e ainda de algumas características sociais é criada implícita e intencionalmente, em função do sexo. E esta consciencialização advém, certamente, pelo facto de as crianças terem sido motivadas a pensar criticamente sobre estas questões.

## **CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES**

Neste capítulo pretende-se sintetizar as principais conclusões que respondem às questões de investigação estabelecidas no início do estudo. Pretende-se, ainda, fazer alusão às principais limitações do estudo e apresentar algumas sugestões para futuras investigações.

### **4.1. Principais conclusões**

Este estudo pretendeu dar resposta às seguintes questões de investigação: Quais os contributos das atividades desenvolvidas explicitamente promotoras de PC nas questões de género:

- nas concepções dos alunos?;
- nas capacidades de PC dos alunos?

Efetivamente, tendo em conta os resultados expostos no capítulo anterior poderá concluir-se que, com a implementação das atividades pensadas para esta investigação, se conseguiu fazer um levantamento das concepções dos alunos acerca das questões de género, tendo-se verificado que três crianças, em discussão de grupo, a maioria das vezes não revelavam representações estereotipadas; mas nos registos escritos deixavam transparecer as suas concepções, por vezes bem vincadas.

Assim, no que concerne à primeira questão de investigação, podemos referir que relativamente às concepções levantadas numa fase inicial da intervenção, se pôde observar que algumas das brincadeiras realizadas pelas crianças ainda se encontram estereotipadas, como é o caso das brincadeiras tradicionalmente conectadas ao feminino como "brincar com bonecas" e ao masculino como "brincar com carrinhos". Contudo, verificou-se uma grande partilha de atividades lúdicas ao longo do período de realização deste estudo.

Foi possível observar que, inicialmente, a diversidade de brincadeiras que as crianças classificam de preferidas dos meninos e das meninas apresentavam uma perceção em função da divisão tradicionalista dos papéis sociais em função do sexo, neste

caso em particular, pela divisão ao nível das brincadeiras, que se continua a eternizar. Ao longo das sessões foi-se verificando alguma evolução, no sentido de, apesar de considerarem que determinada atividade é mais adequada aos meninos ou às meninas, referirem aceitar que um colega de outro sexo a realize.

Ainda relativamente às concepções das crianças, no que respeita às tarefas/profissões mostradas nas imagens (Atividade 4 – Apêndice V), serem comuns aos homens e mulheres, pudemos observar que duas das crianças não aparentaram demonstrar marcas de estereótipias relativamente à atribuição de papéis de género, ao contrário das outras duas.

Destas, uma criança continua a apresentar estereótipos mais vinculados, e a outra, depreendemos que tenha alguns estereótipos de género, embora as suas concepções sejam opostas aos estereótipos vinculados socialmente, onde se sobrevaloriza as capacidades das mulheres, referindo mesmo que são os homens que não conseguem fazer as mesmas atividades que as mulheres.

Ao longo do projeto foi possível verificar um progresso na abordagem ao tema género, patente nas atividades implementadas, que considerámos positivo para este estudo. Sendo visível uma evolução da postura das crianças relativamente ao tema, visto estas, numa fase inicial, encararem o tema com "sorrisinhos", mas à medida que se foram desenvolvendo as atividades, a sua atitude tornou-se mais séria e mais reflexiva, passando mesmo a demonstrar algum interesse em dialogar sobre a temática do estudo.

Podemos manifestar que todo o projeto e a sua respetiva implementação levaram as crianças a encarar com maior receptividade a abordagem do tema género, passando mesmo a evidenciar alguma aceitação das concepções dos colegas, aquando da abordagem de atividades com estereótipias tanto femininas como masculinas estabelecidas pela sociedade.

Portanto, consideramos que as atividades focadas neste tema foram muito importantes, visto termos proporcionado às crianças uma oportunidade para refletirem sobre as suas concepções no que concerne às brincadeiras, passando mesmo a considerar uma razoável quantidade de brincadeiras adequadas a ambos os sexos.

Pelo que, podemos considerar que algumas das atividades implementadas, que

visavam a desconstrução de estereótipos podem ter promovido a sua desconstrução.

Procuraremos responder de seguida, à nossa segunda questão de investigação, o contributo das atividades desenvolvidas explicitamente promotoras de PC nas questões de género nas capacidades de PC dos alunos.

Da análise do registo dos alunos nas respostas a cada item, onde em cada questão das atividades se pretendia mobilizar capacidades de PC baseadas na taxonomia de Ennis (Anexo 7) observou-se que três das quatro crianças mobilizaram o uso de capacidades de PC e que a quarta criança evidenciou dificuldades em mobilizar as mesmas.

Das respostas das quatro crianças, uma delas revelou não ter conseguido responder a algumas questões, mostrando algumas dificuldades orais e de escrita, não conseguindo por vezes estruturar as respostas, o que dificultou a análise. As restantes, não diferindo muito entre elas, parecem demonstrar, segundo a definição de PC de Ennis, o uso de capacidades PC a que explicitamente apelavam as questões das atividades, particularmente de Clarificação Elementar, Inferência, Clarificação Elaborada e Estratégias e táticas.

Porém, também mostraram alguma dificuldade no uso de algumas das capacidades de PC, em algumas das referidas acima.

Igualmente os resultados recolhidos no início e no final do projeto de intervenção sobre o uso das capacidades de PC dos alunos podem integrar um processo evolutivo de aprendizagem contextualizado no âmbito das atividades planificadas para a intervenção, só relativamente a um aluno. Embora se tenha verificado em dois outros alunos uma subida no número de questões acertadas, não se considera suficiente para manifestar o uso absoluto de capacidades de PC, visto se situarem em valores totais inferiores a 6, conforme já foi referido.

Como se observou uma melhoria no uso de capacidades de PC entre a fase inicial e a fase final do projeto, tudo aponta que, com a continuidade da realização de atividades promotoras do PC nas questões de género e de outras temáticas, assistiríamos a uma crescente evolução e resultados mais satisfatórios.

A definição de PC de Ennis (1997) foi adotada para a presente investigação, por um lado, por esta definição ser operacionalizada e utilizada em vários estudos realizados

no âmbito da realização de atividades promotoras do PC, por outro, pela importância que o PC assume na vida quotidiana, dado que toda a ação/comportamento humano depende daquilo em que se acredita e daquilo que se decide fazer. Esta definição enquadrava-se neste estudo, visto que o objetivo principal se centrou em incitar as crianças a pensarem naquilo em que acreditam e naquilo que podem decidir fazer, relativamente às questões de género.

Relativamente a outro dos objetivos deste estudo, que seria identificar diferenças, ou não, entre as crianças provenientes de famílias nucleares e de famílias monoparentais, pudemos constatar que não se observaram diferenças entre as crianças, relativamente às conceções de género.

Assistiu-se ainda, nos resultados dos testes inicial e final para levantamento de capacidades de PC, ao desenvolvimento de algumas capacidades de PC, tendo as crianças pertencentes a famílias monoparentais apresentado resultados mais satisfatórios no uso de capacidades de PC do que as crianças de famílias nucleares.

Contudo, podemos supor que as representações das crianças, nas questões de género, não parecem ser influenciadas de modo diferente pelo facto de as crianças viverem em famílias nucleares ou em famílias monoparentais.

Da análise dos resultados pode-se deduzir que houve desenvolvimento de algumas capacidades de PC e que as atividades implementadas, de um modo geral, contribuíram para o uso de capacidades de PC e para a desconstrução de algumas conceções relacionadas com o género. Todavia, a dificuldade na compreensão da temática em estudo pode ter influenciado o uso de algumas capacidades de PC.

De qualquer forma, os resultados obtidos neste estudo, só vêm assegurar que estas crianças não são ensinadas para usar efetivamente as capacidades de PC, confirmando assim o dizer de Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) quando mencionam que alguns estudos proferem que a prática de ensino não é sistemática e intencionalmente dirigida para o desenvolvimento do PC.

Ainda há muito a fazer, a nível da sensibilização para as questões de género e, este passo pode tornar-se gigante quando formos capazes de demolir os muros da discriminação e da marginalização e formos capazes de integrar as diferenças individuais

de cada um para que possamos crescer numa sociedade mais justa e sem desigualdades e sobretudo quando formos capazes de fazer com que os outros sigam os mesmos passos.

#### **4.2. Limitações do estudo**

Este estudo defrontou-se com alguns imprevistos, ao longo da implementação do projeto, que apontamos de seguida.

A primeira limitação reportou-se à dificuldade verificada em as crianças se expressarem, tanto oralmente, como nas produções escritas, deixando mesmo a ideia de que por vezes as respostas foram dadas sem pensar ou numa tentativa de responder o que é suposto ser correto.

A segunda, que vem na sequência da anterior, relaciona-se com a análise de dados. A dificuldade inerente à análise de algumas produções escritas e orais (posteriormente transcritas), por serem indefinidas, dificultaram um estudo mais efetivo, sobretudo de uma das crianças.

A terceira, e não menos importante que as anteriores, prende-se com o facto de os alunos participantes neste estudo se encontrarem no final de um ciclo de estudos (4.º ano), o que significa ser um ano de exames. Como os exames se realizam antes do término do calendário escolar, os conteúdos terão de ser lecionados em menor tempo que o desejado. Acresce a este facto, ter de ser efetuada uma consolidação dos conhecimentos e capacidades ligadas à Matemática e ao Português. Importa referir que toda esta situação cria nas crianças uma tensão elevada, provocando que se foquem nos exames, abstraindo-se de tudo o resto.

A quarta limitação prende-se com o tempo disponível para a investigação, sobreposto à prática pedagógica. A coordenação entre a prática e a implementação do projeto não foi fácil, visto não haver muito "espaço de manobra", embora seja de realçar que não encontrámos qualquer resistência por parte da professora cooperante ou das crianças. No entanto pensamos que a continuidade das atividades, provavelmente, levaria a resultados mais efetivos e mais satisfatórios.

A quinta e última limitação vincula-se com o facto de se ter utilizado unicamente a

áudio-gravação para registo de algumas atividades, visto que houve dificuldade em reconhecer algumas vozes das crianças, aquando das transcrições. Pelo que será de ponderar a utilização de vídeo-gravação nos trabalhos de investigação como o deste estudo.

#### **4.3. Sugestões para futuras investigações**

Uma intervenção envolvendo a problemática género seria favorável pois ainda persistem conceções estereotipadas entre a comunidade escolar. Parece-nos importante sensibilizar a comunidade docente e os familiares a refletirem sobre os papéis de género na nossa sociedade.

De forma a dar continuidade e um sentido a este relatório incitamos os docentes a explorar esta problemática com os seus alunos e a desenvolver um trabalho de parceira com as suas famílias pois, só assim, poderemos garantir o caminho para a igualdade de género na nossa sociedade.

Outra sugestão passaria por fazer o levantamento de conceções de género apelando ao PC, tal como neste estudo, mas a professores do 1.º CEB.

Terminamos este trabalho deixando uma questão que poderá ser sugestiva para futuras investigações: se os professores não fazem efetivamente uso das capacidades de Pensamento Crítico, como poderão mobilizar estas mesmas capacidades nos seus alunos?



# APÊNDICES



## I PARTE

### ONDE EXISTE A MAIOR PARTE DA ÁGUA?

Para descobrirem onde existe a maior parte da água no planeta Terra, decidem viajar até ao espaço e de lá observar o planeta Terra. Quando atingem uma certa distância decides mandar diminuir a velocidade da nave para se poder observar a Terra.

Tu e o geólogo estão juntos a observar o planeta Terra pela mesma janela da nave. Repararam imediatamente que o Planeta Terra é azul. O geólogo sugere: "*Talvez esta cor azul do planeta Terra se deva à água dos oceanos e mares.*" Tu vais tentar descobrir se ele tem razão.

Na página seguinte encontram-se alguns factos. Tens que decidir se cada facto é a favor da opinião do geólogo, ou se sugere que ele está enganado, ou nenhuma das anteriores.

Para cada facto, nesta I parte, assinala na tua folha de respostas uma das seguintes hipóteses:

- A.** Este facto é **a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra visto do espaço se deve à água dos oceanos e mares.
- B.** Este facto é contra a opinião do geólogo.
- C. Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

Segue-se um exemplo do tipo de questões desta parte da história:

**1.** A água dos oceanos e mares ocupa a maior parte da superfície do planeta Terra.

Este facto é **a favor** ou **contra** a opinião do geólogo, ou **nem uma coisa nem outra**?

Não é certamente suficiente para provar que ele tem razão, mas apoia-o em certa medida. Se um facto é a favor da opinião do geólogo, deves assinalar **A** na tua folha de respostas. Assinala **A** para a 1.

Segue-se uma lista de factos. Para cada um deles assinala **A**, **B**, ou **C** na tua folha de respostas em frente ao respectivo número.

2. Outros membros do teu grupo identificam nuvens em algumas zonas.
- A. Este facto é a favor da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.
  - B. Este facto é contra a opinião do geólogo.
  - C. **Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.
3. A delegada de saúde recorda: "Existem oceanos e mares que foram poluídos e apresentam uma cor mais escura, quase negra".
- A. Este facto é a favor da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.
  - B. Este facto é contra a opinião do geólogo.
  - C. **Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.
4. Entretanto o piloto informa a restante tripulação que não pode continuar muito tempo com a nave em velocidade reduzida.
- A. Este facto é a favor da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.
  - B. Este facto é contra a opinião do geólogo.
  - C. **Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.
5. Todos reparam nos contornos dos continentes e de que, efectivamente, a água dos oceanos e mares ocupa a maior parte da superfície da Terra.
- A. Este facto é a favor da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.
  - B. Este facto é contra a opinião do geólogo.
  - C. **Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.
6. O computador de bordo informa que está visível todo o oceano Atlântico sul e que este não tem níveis significativos de poluição. Então todos reparam que nesta zona o azul é mais intenso.
- A. Este facto é a favor da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.
  - B. Este facto é contra a opinião do geólogo.
  - C. **Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

## II PARTE

### NO PLANETA SÓ EXISTE ÁGUA EM OCEANOS E MARES?

Começa a escurecer, e por isso decides voltar ao planeta Terra.

Dirigem-se para o pólo Norte. Na manhã seguinte, antes de saírem, o computador de bordo informa que a temperatura no exterior da nave é muito baixa. Decidem vestir casacos para suportarem o frio. Saem e decidem investigar aquela zona. Como tu és o chefe do grupo, os outros membros trazem-te informações.

São-te dadas duas informações de cada vez. Lê as duas e, decide qual delas deves aceitar como válida ou se deves aceitar tanto uma como outra.

Se pensas que deves **aceitar como mais válida a primeira** assinala **A** na tua folha de respostas.

Se pensas que é a **segunda** assinala **B**.

Se pensas que deves **aceitar tanto uma como outra**, assinala **C**.

Para cada questão, as afirmações sobre as quais se tem de decidir estão sublinhadas. Segue-se um exemplo.

**7. A.** Um dos soldados encontra um buraco e informa: "Tem água e é potável, ou seja, pode beber-se."

**B.** A delegada de saúde diz: "Não podemos dizer por enquanto, se a água é ou não potável, ou seja, se se pode ou não beber."

**C.** Pode-se aceitar tanto a A como a B.

A resposta correcta é a **B**. A delegada de saúde deve saber melhor do que o soldado se a água é ou não potável. Assinala **B** na folha de respostas.

Aqui estão mais alguns pares de informações. Não te esqueças que as tuas decisões se devem basear apenas nas afirmações que estão sublinhadas.

**Lembra-te que deves assinalar de acordo com as seguintes indicações:**

Se pensas que deves **aceitar como mais válida a primeira** assinala **A** na tua folha de respostas.

Se pensas que é a **segunda** assinala **B**.

Se pensas que deves **aceitar tanto uma como outra**, assinala **C**.

**8. A.** Depois de a analisar, a delegada de saúde diz: "Esta água é potável."

**B.** Outro soldado que entretanto também se aproximara do buraco diz: "Esta água não é potável. É imprópria para consumo."

**C.** Pode-se aceitar tanto a A como a B.

**9. A.** Um soldado observa de perto o buraco. Depois afirma: "Este buraco está a aumentar de tamanho."

**B.** Outro soldado que estava por detrás de todos os membros do grupo, a cerca de 20 metros, afirma: "O buraco não está a aumentar."

**C.** Pode-se aceitar tanto a A como a B.

**10. A.** Um dos soldados declara: "Esta superfície do chão é calcário."

**B.** O geólogo, diz: "Estamos em cima de um glaciar. Isto significa que estamos em cima de um grande bloco de água gelada."

**C.** Pode-se aceitar tanto a A como a B.

### III PARTE

#### NAS PARTES CONTINENTAIS DO PLANETA TERRA ONDE SE LOCALIZA A ÁGUA?

Juntamente com o teu grupo decides, agora, que a nave deve dirigir-se para um dos continentes do planeta Terra.

Para cada questão desta parte **deves pensar nas consequências das afirmações feitas**. Isto é, para cada questão **supõe que o que a pessoa diz é verdadeiro**. Depois, como consequência de supor verdadeira a afirmação da pessoa, **decide o que ainda tens de aceitar como verdadeiro**. Eis um exemplo:

**11.** Um dos soldados diz: "Se existem grandes rios, então nas partes continentais estes são os maiores cursos visíveis de água. Alguma desta, após tratamento, constitui muita da água potável que bebemos".

Qual das hipóteses seguintes é a mais aceitável?

- A. A água potável que bebemos é toda dos rios.
- B. Os rios são os maiores cursos visíveis de água; esta constitui muita da água potável que bebemos.
- C. Os rios fornecem a água que, depois de tratada, constitui muita da água potável que bebemos.

Assinala uma resposta. A resposta correcta é a **C**. Se o que o soldado disse é verdadeiro então também a **C deve ser**.

**12.** "Se nas partes continentais existe água, então ela tem de estar à vista. Sabe-se, no entanto, que existem águas subterrâneas, pois é de lá que vem, também, a água dos rios e poços, por exemplo."

Qual das hipóteses seguintes é a mais aceitável?

- A. Nas partes continentais existe água à vista e existe água subterrânea.
- B. Toda a água da superfície terrestre está à vista.
- C. Nas partes continentais só existe água dos rios que vem das águas subterrâneas.

**13.** "Quando chove, o volume de água dos rios e lagos tende a aumentar. Tem chovido muito."

Qual das hipóteses é a mais aceitável?

- A. Os rios e lagos não têm maior volume de água quando chove.
- B. Os rios e lagos têm maior volume de água quando chove.
- C. Se chove os rios provocam cheias.

**14.** "O volume de toda a água subterrânea é superior à dos lagos, rios e outros cursos de água. Logo a seguir à água dos oceanos e mares e dos glaciares, a água subterrânea é a que existe em maior volume no planeta Terra."

Qual das hipóteses seguintes é a mais aceitável?

- A. Todo o volume de água subterrânea existente é menor que a dos lagos, rios e outros cursos de água e maior que a dos oceanos, mares e glaciares.
- B. O volume de água subterrânea é maior do que a dos oceanos.
- C. Todo volume de água subterrânea existente é maior que a dos lagos, rios e outros cursos de água e menor que a dos oceanos, mares e glaciares.



## IV PARTE

### ALÉM DOS JÁ REFERIDOS, EXISTE ÁGUA EM MAIS ALGUM LOCAL DO PLANETA TERRA?

Finalmente, pedes aos restantes elementos do grupo para pensarem na questão: "Além dos já referidos, existe água em mais algum local do Planeta Terra?". Solicitas que após chegarem a acordo apresentem a resposta.

Ao responderem por escrito tomam como certas, algumas ideias, sem no entanto, o dizerem abertamente. Essas ideias servem de base aos raciocínios deles. O teu trabalho é seleccionar as ideias que eles provavelmente tomam como certas nesses raciocínios. Eis um exemplo:

- 15.** "Existe água no ar da atmosfera do planeta Terra. Essa água, a que se dá o nome de vapor de água, resulta da evaporação (passagem da água da fase líquida à fase gasosa) das águas terrestres". Qual das afirmações seguintes é tomada como certa?
- A. A água é muito importante para o planeta Terra.
  - B. A água existente no ar é a da chuva.
  - C. A água também pode estar na fase gasosa.

Assinala uma resposta. A resposta correcta é a **C**. Entre todas as hipóteses, a **C** é a que mais ajuda o raciocínio. Assinala **C** na tua folha de respostas.

Há uma resposta que pode ser considerada *a melhor* para cada uma das duas questões seguintes.

- 16.** "A água é o composto mais abundante nos seres vivos. No homem, por exemplo, mais de metade da sua constituição é água".

Qual das afirmações seguintes é considerada como certa?

- A. Existe água, também, na constituição dos seres vivos.
- B. Os seres vivos, como o homem, bebem muita água por dia.
- C. O peixe, como por exemplo a sardinha, possui água na sua constituição porque vive na água do mar.

17. "O volume de água dos lagos é maior do que o dos rios e outros cursos de água. Mas a seguir à água dos lagos é na atmosfera que existe maior volume de água."

Qual das afirmações seguintes é considerada como certa?

- A. O volume de água dos lagos é maior do que o dos rios e outros cursos de água e o volume desta, por sua vez, é maior do que o da atmosfera.
- B. O volume de água dos lagos é maior do que o da atmosfera, que por sua vez, é maior do que o dos rios e outros cursos de água.
- C. O volume de água da atmosfera é maior do que o dos lagos e esta, por sua vez, é maior do que a dos rios e outros cursos de água.

***Aqui fica o resto da história.***

*Tu e o teu grupo foram premiados pela qualidade do trabalho desenvolvido sobre os locais onde existe água no planeta Terra. É que, com base no vosso trabalho estão a ser estudadas formas de abastecer de água potável os países do hemisfério sul do planeta, como os de África. No dia da cerimónia, serão convidados a ir à assembleia do "mundo da água" receber uma medalha de honra e mérito, perante todos os chefes de Estado de todos os países do mundo, com e sem água.*

## GLOSSÁRIO

ACEITÁVEL — Válida. Admissível.

CHEIAS — Inundações, grande quantidade de água de rios que inunda campos, povoações, etc.

CO-PILOTO — Pessoa que ajuda o piloto a dirigir uma aeronave.

DELEGADA DE SAÚDE — Médica responsável pelos problemas de saúde de uma zona / local.

GEÓLOGO — Pessoa que se dedica ao estudo das diferentes matérias de que se compõe o globo terrestre.

GLACIAR — Grandes massas ou blocos de gelo que se formam em regiões frias, normalmente nas altas montanhas e nos pólos.

INTENSO — Mais vivo, mais forte.

REDUZIDA — Menor. Diminuta.

SUBTERRÂNEA — Que está ou se estende debaixo da Terra. Abaixo do nível do solo.

## FOLHA DE RESPOSTAS

### *Actividade 1*

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_ NÚMERO: \_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:** Nesta folha, assinala com uma cruz a tua resposta, para cada questão. Usa um lápis, de preferência nº 2. Não uses caneta nem marcador. Se tiveres de apagar uma cruz, apaga-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 (A) (B) (C)

#### I Parte

1 (A) (B) (C)      2 (A) (B) (C)      3 (A) (B) (C)      4 (A) (B) (C)

5 (A) (B) (C)      6 (A) (B) (C)

#### II Parte

7 (A) (B) (C)      8 (A) (B) (C)      9 (A) (B) (C)      10 (A) (B) (C)

#### III Parte

11 (A) (B) (C)      12 (A) (B) (C)      13 (A) (B) (C)      14 (A) (B) (C)

#### IV Parte

15 (A) (B) (C)      16 (A) (B) (C)      17 (A) (B) (C)

## **Apêndice II – Planificações da Atividade 1 – Entrevista aos alunos sobre questões de género**

### **ATIVIDADE 1 – Entrevista aos alunos sobre questões de género**

Para esta atividade foi construído um guião de entrevista que foi concebido tendo em atenção a faixa etária a que se destinava, ou seja, a crianças do 4.º ano. Este guião tinha como objetivos conhecer quais as conceções das crianças relativamente às questões de género.

#### **Objetivos:**

- Conhecer quais as conceções das crianças relativamente às questões de género.
- Determinar em que medida estas representações poderão induzir estereótipos de género.

**Duração:** 90 minutos

#### **Materiais:**

- Guião de Entrevista, gravador, quadro de observações.

### **GUIÃO DO PROFESSOR**

A entrevista será feita individualmente a cada aluno e gravada e, os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

O professor deverá informar os alunos sobre o trabalho de investigação, sobre o papel fundamental do aluno como colaborador da investigação e ainda sobre a utilização dos dados recolhidos.

Foi ainda concebido o seguinte quadro no qual são referidas as capacidades de pensamento crítico a que se pretende que cada uma das questões da entrevista apele.

**Quadro 1** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

<b>Questão</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
<b>1.</b> A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque é que pensas que ela escolheu essa cor?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>2.</b> Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser? <b>2.1.</b> Porquê?	<b>9.</b> Definir termos e avaliar definições. <b>b)</b> Estratégias de definição
<b>3.</b> Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Guilherme, que prendas é que pensas que ele poderia receber? <b>3.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>4.</b> Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia? <b>4.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>5.</b> O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas a Maria para além da cor não sabia decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?	<b>11.</b> Decidir sobre uma ação <b>e)</b> Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>6.</b> Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos? <b>6.1.</b> Porquê?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>b)</b> Identificar as razões enunciadas <b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>7.</b> A Maria e o Guilherme quiseram decorar a sala para a festa de aniversário. <b>7.1.</b> Como é que a Maria poderá decorar a sala para a sua festa de aniversário? <b>7.2.</b> Como é que o Guilherme poderá decorar a sala na festa de aniversário da sua irmã?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>d)</b> O que seria um exemplo?

<p><b>8.</b> Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Achas bem?</p> <p><b>8.1.</b> Porquê?</p>	<p><b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.</p> <p><b>a)</b> Porquê?</p>
<p><b>9.</b> Das seguintes brincadeiras, qual ou quais pensas que são as preferidas dos meninos e/ou as das meninas, na festa?</p> <p><b>9.1.</b> Brincar com bonecas;</p> <p><b>9.2.</b> Brincar com carrinhos;</p> <p><b>9.3.</b> Jogar futebol;</p> <p><b>9.4.</b> Jogar à apanhada;</p> <p><b>9.5.</b> Jogar à macaca;</p> <p><b>9.6.</b> Fazer passagens de modelos;</p> <p><b>9.7.</b> Saltar à corda;</p> <p><b>9.8.</b> Jogar ao jogo "Verdade ou Consequência";</p> <p><b>9.9.</b> Jogar basquetebol;</p> <p><b>9.10.</b> Andar de skate;</p> <p><b>9.11.</b> Andar de patins;</p> <p><b>9.12.</b> Jogar no computador.</p> <p><b>9.13.</b> (...)</p>	<p><b>9.</b> Definir termos e avaliar definições.</p> <p><b>b)</b> Estratégias de definição</p> <p>- Expressar uma posição sobre uma opinião.</p>

## GUIÃO DE ENTREVISTA AO ALUNO

Como sabem, estou a realizar um estudo sobre questões de género, pelo que necessito da colaboração dos alunos. Serão feitas algumas questões que não serão para a vossa avaliação e que as respostas não serão corretas ou erradas. Quero que sejam sinceros.

Trata-se de uma entrevista que será gravada e os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

Antes de responderem às questões, quero deixar o meu agradecimento pessoal pelo facto de aceitarem colaborar neste estudo.

Ouve agora o seguinte texto e depois responderás a algumas questões.

**Situação:**

A Maria fez nove anos e convidou os amigos para a sua festa de aniversário. O seu irmão mais novo, o Miguel, também lá estava. O vestido da Maria era cor-de-rosa e os lacinhos que tinha nos sapatos também tinham a mesma cor. Até o seu bolo era cor-de-rosa. A festa foi muito divertida. Os meninos brincaram com os meninos, jogaram futebol e fizeram corridas de carros. As meninas preferiram brincar com bonecas e maquilhar-se. No final, foram distribuídos balões da cor preferida da Maria, para que todos pudessem levar para casa.

**Questões:**

1. A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque pensas que ela escolheu essa cor?

2. Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser?

2.1. Porquê?

3. Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Guilherme, que prendas é que pensas que ele poderia receber?

3.1. Porquê?

4. Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia?

4.1. Porquê?

5. O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?

6. Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos?

6.1. Porquê?

7. A Maria e o Guilherme quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.



**7.1.** Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?

**7.2.** Como é que o Guilherme poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Guilherme poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?

**8.** Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Que pensas disto?

**8.1.** Porque pensas assim?

**9.** Das seguintes brincadeiras, qual ou quais pensas que são as preferidas dos meninos e/ou as das meninas, na festa?

**9.1.** Brincar com bonecas;

**9.2.** Brincar com carrinhos;

**9.3.** Jogar futebol;

**9.4.** Jogar à apanhada;

**9.5.** Jogar à macaca;

**9.6.** Fazer passagens de modelos;

**9.7.** Saltar à corda;

**9.8.** Jogar ao jogo "Verdade ou Consequência";

**9.9.** Jogar basquete;

**9.10.** Andar de skate;

**9.11.** Andar de patins;

**9.12.** Jogar no computador.

**9.13.** (...)

**Identificação:**

- Como te chamas?
- Que idade tens?
- Tens irmão(s)?
- São meninos ou meninas?

### Apêndice III – Planificações da Atividade 2 – João ou Joana?

#### **ATIVIDADE 2 – João ou Joana?**

Adaptada de Martins, I., Veiga, M., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Sá, P. (2012)

#### **Objetivos:**

- Constatar a existência da diversidade humana.
- Distinguir o sexo masculino e o feminino através dos órgãos genitais.
- Reconhecer que apesar da existência de características físicas comuns a todos os indivíduos, cada um possui um conjunto de especificidades físicas e psicológicas que o caracteriza.

**Duração:** 60 minutos

#### **Materiais:**

- Guião do Aluno (Anexo 1)
- Livro "Menina ou menino - eis a questão" (Veiga, L., Teixeira, F. & Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino - eis a questão*. 1.º e 2.º Volumes. Lisboa: Plátano.)

#### **GUIÃO DO PROFESSOR**

Será distribuído aos alunos o Guião do Aluno (Anexo 1) que será utilizado em momentos particulares da presente atividade.

Solicitar aos alunos que façam no Guião do Aluno (Pergunta 1) um desenho de um menino e de uma menina nus. Expor, dos alunos que concordarem, os desenhos elaborados analisando e discutindo em grande grupo os diferentes aspetos que realçam

ou omitem na representação que fazem do corpo (ex. órgãos sexuais, sobrancelhas, pestanas, orelhas, umbigo, mamilos...), bem como as características que usam para distinguir o menino da menina.

Na exploração das características que nos desenhos identificam o menino e a menina a professora poderá fazer perguntas do tipo:

- No teu desenho, qual é o menino e qual é a menina?
- Como os distingues? E quais as semelhanças?

De seguida, explorar-se-á a sequência das imagens apresentadas para o tema "Identificação sexual e papéis de género", no livro "Menino ou menina - eis a questão", exceto a última imagem em que apresenta os dois personagens nus, que se será apresentada posteriormente, pois é a única que realmente apresenta características que os distinguem.

Ao longo da história "Menino ou menina - eis a questão", o professor fará pequenas paragens em cada página para questionar os alunos apelando a capacidades de PC.

De seguida, é apresentado um quadro no qual são referidas as capacidades de pensamento crítico a que se pretende que cada uma das questões apele.



**Quadro 1** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

<b>Página do livro</b>	<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
Primeira página	<b>1.</b> Qual é a questão apresentada na história?	<b>1.</b> Focar uma questão <b>a)</b> Identificar ou formular uma questão.
	<b>2.</b> Identifica possíveis critérios que devem ser tidos em conta para identificar o João, menino, e a Joana, menina.	<b>1.</b> Focar uma questão <b>b)</b> Identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas.
	<b>3.</b> Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?	<b>12.</b> Interatuar com os outros. <b>c)</b> Apresentar uma posição a uma audiência

		em particular.
	<b>3.1. Porquê?</b>	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
	<b>4.</b> Procurem as diferenças entre o João e a Joana.	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.
	<b>5.</b> Procurem as semelhanças entre o João e a Joana.	
Restantes páginas	<b>6.</b> Neste momento as imagens apresentam novas informações sobre as personagens. Identifica-as.	
	<b>7.</b> É relevante saber que os dois personagens gostam de ajudar nas tarefas domésticas?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>e)</b> Identificar e lidar com irrelevâncias.
	<b>7.1. Porquê?</b>	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
	<b>8.</b> Quais as razões que te levam a considerar que a primeira imagem corresponde ao rapaz e a segunda à rapariga? (ou ao contrário)	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>b)</b> Identifica as razões enunciadas.
	<b>8.1. Porquê?</b>	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
Última página	<b>9.</b> Vamos fazer o resumo da sessão: <b>9.1.</b> Qual foi a questão central da sequência de imagens que viram? <b>9.2.</b> O que foi apresentado ao longo da sequência de imagens? <b>9.3.</b> Alguém mudou de opinião? <b>9.4.</b> O que te fez mudar de opinião?	<b>2.</b> Analisar argumentos. <b>g)</b> Resumir.  <b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>b)</b> Qual é a sua questão principal?

Com base nas imagens, pedir aos alunos que assinalem com um X as características físicas presentes no corpo do menino e no da menina fazendo o registo no Quadro 2.

**Quadro 2-** Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos		
Cor do cabelo		
Tarefas domésticas em que participa		
Brincadeiras favoritas		
Sexo		
Nome		

Com base no Quadro 2, o professor deverá realizar as questões que se apresentam abaixo, no Quadro 3.



**Quadro 3** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

Questões	Capacidades de Pensamento Crítico
1. Quais são as semelhanças e as diferenças entre as personagens? (Quadro 4)	2. Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.
2. As informações disponibilizadas são relevantes para afirmar qual das personagens é o rapaz e qual é a rapariga?	2. Analisar argumentos <b>e)</b> Identificar e lidar com irrelevâncias.

<p>3. Temos todas as informações necessárias para garantir qual das personagens é o rapaz e qual das personagens é a rapariga?</p> <p><b>3.1</b> Porquê?</p>	<p><b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.</p> <p><b>a)</b> Porquê?</p>
--	---

De seguida, mostrar a última imagem e pedir aos alunos que preencham o seguinte quadro com um X de acordo com a sequência de imagens apresentada previamente.

**Quadro 4** - Caraterísticas físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)		
	1 nariz		
	1 boca (lábios, dentes, língua...)		
	2 orelhas		
Tronco	2 mamilos		
	1 umbigo		
	órgãos genitais:	vulva	
		pénis e escroto	
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)		
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)		
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)		

Neste momento, realizar-se-ão aos alunos as seguintes questões (Quadro 5), de modo a que compreendam que o que distingue os rapazes das raparigas a nível físico são os órgãos sexuais, todos os outros aspetos podem ser comuns.

**Quadro 5** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
<b>1.</b> Neste momento já conseguimos identificar o rapaz e a rapariga? <b>1.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>2.</b> Existem mais diferenças entre eles?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.
<b>3.</b> Que conclusão podemos tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?	<b>2.</b> Analisar argumentos. <b>a)</b> Identificar conclusões.

Posteriormente, e para sistematizar, vão legendar os desenhos previamente elaborados dos corpos do menino e da menina.

## Anexo 1 – Guião do aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### GUIÃO DO ALUNO

**1.** Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.

**2.** Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

**2.1.** Qual é a questão apresentada?

**2.2.** Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?



**2.3.** Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?

**2.3.1.** Porquê?

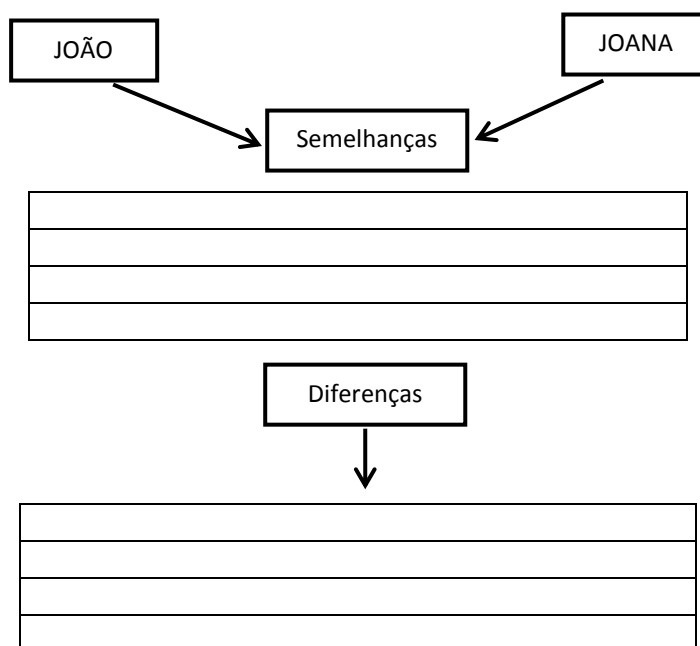
**3.** Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.



**Vamos ver o que já sabes sobre as personagens**  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos		
Cor do cabelo		
Tarefas domésticas em que participa		
Brincadeiras favoritas		
Sexo		
Nome		



**3.1.** Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



**3.2.** Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

**4.** Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

**Quadro 1** - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)		
	1 nariz		
	1 boca (lábios, dentes, língua...)		
	2 orelhas		
Tronco	2 mamilos		
	1 umbigo		
	órgãos genitais:	vulva	
		pénis e escroto	
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)		
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)		
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)		

**4.1.** Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

**4.1.1** Porquê?

**4.2.** Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

## Apêndice IV – Planificações da Atividade 3 – Descobrir o sexo, descobrir o género

### **ATIVIDADE 3 – DESCOBRIR O SEXO, DESCOBRIR O GÉNERO**

(Adaptada de Kit Pedagógico sobre Género e Juventude, REDE Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens, 2013)

#### **Objetivos:**

- Distinguir os conceitos de género.
- Debater acerca da diferenciação de género.

**Duração:** 45 minutos

#### **Materiais:**

- Guião para debate, com o texto "À descoberta do sexo" (Anexo 1), gravador.

### **GUIÃO DO PROFESSOR**

Leitura pela professora do texto "À descoberta do sexo" (Anexo 1). O texto foca os aspetos sociais que, com base no género, diferenciam as raparigas e os rapazes logo desde o início da vida.

Após a leitura do texto é aberto um espaço para debate, que poderá ser gravado, com o objetivo de fomentar a troca de opiniões e posições sobre como é que a introdução de determinados acessórios e cores conotados com o género feminino ou o género masculino, poderão influenciar e condicionar as escolhas e as atitudes dos indivíduos.

Seguidamente é apresentado um quadro com a proposta de questões para o debate e respetivas capacidades de PC a que cada uma das questões poderá apelar.

**Quadro 1** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
<b>1.</b> Qual é a questão principal desta história?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>b)</b> Qual é a questão principal?
<b>2.</b> Existem cores específicas para meninos e para meninas? <b>2.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?  <b>12.</b> Interatuar com os outros. <b>c)</b> Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
<b>3.</b> Eles e elas não podem usar as mesmas cores? <b>3.1.</b> Porquê?	
<b>4.</b> Existem brinquedos específicos para meninas e para meninos? <b>4.1.</b> Porquê?	
<b>5.</b> Eles e elas não podem brincar com os mesmos brinquedos? <b>5.1.</b> Porquê?	
<b>6.</b> Existem roupas específicas para meninas e para meninos? <b>6.1.</b> Porque é que não são iguais? <b>6.2.</b> O que as diferencia?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.  <b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê? <b>g)</b> Que diferença é que isso faz?
<b>7.</b> Quando vês um menino a chorar, o que dizes? E quando vês uma menina a chorar? <b>7.1.</b> Existe alguma diferença em ser uma menina a chorar ou um menino? <b>7.2.</b> Porquê?	
<b>8.</b> Introduzir determinados acessórios e cores conotados com o género feminino ou o género masculino, na tua opinião, podem influenciar as atitudes e as escolhas dos meninos e das meninas? <b>8.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?  <b>12.</b> Interatuar com os outros. <b>c)</b> Apresentar uma posição a uma audiência em particular.

## Anexo 1 – Texto "À descoberta do sexo" e questões para debate

### GUIÃO PARA DEBATE

#### "À descoberta do sexo"

Na maternidade, dois bebés deitados lado a lado, conversam. O menino pergunta:

- És um menino ou uma menina?
- Não sei. Acabei de nascer.
- Vamos ver o que és. Baixa um pouco o lençol.
- Não! Para quê?
- Só um bocadinho.
- Não!
- Só um bocadinho. Ninguém está a ver.
- Não. Nem pensar.
- Deixa-me ver, deixa.
- Está bem. Está bem. Mas só um bocadinho.
- Assim não consigo perceber. Baixa mais, baixa.
- Tens a certeza de que não vem ninguém?
- Tenho, sim.
- E aquela enfermeira ali?
- Está a dormir. Baixa mais, baixa. Só um bocadinho, baixa.
- Assim?
- Ah, és uma menina. Os sapatinhos são cor-de-rosa...

(Kit Pedagógico sobre Género e Juventude, 2013)

## **QUESTÕES PARA DEBATE:**

- 1.** Qual é a questão principal desta história?
- 2.** Existem cores específicas para meninos e para meninas?
  - 2.1.** Porquê?
- 3.** Eles e elas não podem usar as mesmas cores?
  - 3.1.** Porquê?
- 4.** Existem brinquedos específicos para meninas e para meninos?
  - 4.1.** Porquê?
- 5.** Eles e elas não podem brincar com os mesmos brinquedos?
  - 5.1.** Porquê?
- 6.** Existem roupas específicas para meninas e para meninos?
  - 6.1.** Porque é que não são iguais?
  - 6.2.** O que as diferencia?
- 7.** Quando vês um menino a chorar, o que dizes? E quando vês uma menina a chorar?
  - 7.1.** Existe alguma diferença em ser uma menina a chorar ou um menino?
  - 7.2.** Porquê?
- 8.** Introduzir determinados acessórios e cores conotados com o género feminino ou o género masculino, na tua opinião, podem influenciar as atitudes e as escolhas dos meninos e das meninas?
  - 8.1.** Porquê?

## Apêndice V – Planificações da Atividade 4 – Estereótipos de género

### ATIVIDADE 4 – ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

#### Objetivos:

- Reconhecer que socialmente são atribuídos papéis de género em função do sexo.
- Promover a reflexão acerca do modo como os estereótipos de género podem limitar as escolhas profissionais das raparigas e dos rapazes.

**Duração:** 60 minutos

**Materiais:** Imagens diversas de tarefas, profissões e brincadeiras (Anexo 1).

#### GUIÃO DO PROFESSOR

Iniciar, num primeiro momento, a visualização de uma sequência de imagens (Anexo 1: 1.º momento) projetadas no quadro interativo, que retratem homens e mulheres a realizar tarefas e profissões consideradas pouco comuns, como por exemplo, homem a passar roupa a ferro, mulher a fazer arranjos mecânicos em automóveis, entre outras. Seguidamente será pedido às crianças que respondam às questões 1 a 6 do Quadro 1 abaixo.

Num segundo momento serão observadas imagens de brincadeiras de crianças (Anexo 1: 2.º momento), seguida das questões 7 a 12 do mesmo Quadro.

De seguida, é apresentado um quadro no qual são referidas as capacidades de pensamento crítico a que se pretende que cada uma das questões apele.

**Quadro 1** – Relação entre as Capacidades de Pensamento Crítico e as questões a formular aos alunos.

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
<b>1.</b> Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>b)</b> Qual é a questão principal?
<b>2.</b> Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres? <b>2.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>3.</b> Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres? <b>3.1.</b> Porquê? <b>3.2.</b> Quais?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê? <b>8.</b> Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: <b>b)</b> Consequências de ações propostas.
<b>4.</b> Devem algumas tarefas domésticas ser atribuídas aos homens e outras às mulheres? <b>4.1.</b> Porquê? <b>4.2.</b> Quais?	<b>9.</b> Decidir sobre uma ação <b>b)</b> Estratégia de definição - Expressar uma posição sobre uma questão.
<b>5.</b> Quando cresceres, o que é que gostavas de ser? <b>5.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>6.</b> Quando ajudas em casa que tarefas costumavas fazer? <b>6.1.</b> Porquê?	
<b>7.</b> Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>b)</b> Qual é a questão principal?
<b>8.</b> Devem algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas? <b>8.1.</b> Porquê? <b>8.2.</b> Se sim, quais?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê? <b>8.</b> Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre:



	<b>b) Consequências de ações propostas</b> <b>9. Decidir sobre uma ação</b> <b>b) Estratégia de definição</b> - Expressar uma posição sobre uma questão.
<b>9. Qual a tua brincadeira preferida?</b> <b>9.1. Porquê?</b>	<b>3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.</b> <b>a) Porquê?</b>
<b>10. Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?</b> <b>10.1. Com quem?</b> <b>10.2. Porquê?</b>	<b>3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.</b> <b>a) Porquê?</b>

## Anexo 1 - Imagens para apresentar no 1.º e no 2.º momento

### Imagens do 1.º momento - Tarefas e profissões







## Imagens do 2.º momento – Brincadeiras



## GUIÃO DO ALUNO

Após visualizares as imagens responde às seguintes questões:

### **Primeiro momento – Imagens de tarefas e profissões**

1. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

---

---

2. Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres? \_\_\_\_\_

2.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

3. Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

3.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

3.2. Quais? \_\_\_\_\_

---

4. Devem algumas tarefas domésticas ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

4.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

4.2. Quais? \_\_\_\_\_

---

5. Quando cresceres, o que é que gostavas de ser?

5.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

6. Quando ajudas em casa que tarefas costumas fazer?

6.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

### **Segundo momento – Imagens de brincadeiras**

**7.** Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

---

---

**8.** Devem algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas?

**8.1.** Porquê? \_\_\_\_\_

---

**8.2.** Se sim, quais?

---

---

**9.** Qual a tua brincadeira preferida?

**9.1.** Porquê? \_\_\_\_\_

---

**10.** Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?

---

---

**10.1.** Com quem?

---

---

**10.2.** Porquê?

---

---

**Apêndice VI – Planificações da Atividade 5 – Sexualidade, igualdade e estereótipos de género (Prof. Doutora Ana Torres)**

**ATIVIDADE 5 – Sexualidade, igualdade e estereótipos de género pela  
oradora – Prof. Doutora Ana Torres**

**Objetivos:**

- Sensibilizar a comunidade escolar acerca das temáticas sexualidade, igualdade e estereótipos de género.

**Duração:** 90 minutos

Esta atividade será preparada antecipadamente com os alunos, informando-os que terão uma visita que virá à escola falar de temas relacionados com sexualidade, igualdade e estereótipos de género.

Assim, será pedido previamente às crianças, com o auxílio da professora, que preparem possíveis questões a formular que queiram ver elucidadas.

## Apêndice VII – Planificações da Atividade 6 – Estereótipos no processo de socialização

### **ATIVIDADE 6 – ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO (Um, dois, três)**

(Adaptada de Coolkit - Jogos para a Não-Violência e a Igualdade de Género, 2011, p. 41-45)

#### **Objetivos:**

- Promover a compreensão da influência dos estereótipos de género no processo de socialização dos indivíduos.

**Duração:** 60 minutos

#### **Materiais:**

- Fichas de instruções para cada grupo (ver documento de apoio n.º 1)
- 2 Conjuntos de cartões com adjetivos (ver documento de apoio n.º 2)
- Folha de papel, preferencialmente A3, dividida em duas colunas com os títulos “Masculino” e “Feminino”
- Folha de papel, preferencialmente A3, dividida em duas colunas com os títulos “Desejável” e “Indesejável”
- Bostik ou fita-cola para afixação das folhas e cartões no quadro ou parede da sala.

### **GUIÃO DO PROFESSOR**

Formar dois grupos de alunos, de número igual ou similar. Pedir aos grupos que se coloquem em locais distintos da sala, tão afastados quanto for possível.

Entregar a cada grupo um conjunto de cartões com características não físicas dos seres humanos, após terem sido baralhados. Fornecer a folha de papel com as colunas "Homem" e "Mulher" a um grupo e a folha com as colunas "Desejável" e "Indesejável" ao



outro grupo, que deverão colocar os cartões das características na coluna que lhes parecer mais adequada. Entregar as respetivas instruções e pedir aos/às participantes que as leiam atentamente.

No final devem expor-se os resultados de cada grupo num local visível (quadro ou parede, por exemplo) e fazer-se um debate em plenário, com a proposta de tópicos para debate do Quadro 1.

### **Documento de apoio n.º 1 - Instruções para cada grupo**

#### Instruções Grupo A

Algumas características não físicas são consideradas mais femininas enquanto outras são consideradas mais masculinas. Devem colocar os cartões na coluna que vos parece mais adequada.

#### Instruções Grupo B

Algumas características não físicas são consideradas desejáveis enquanto outras são consideradas indesejáveis. Devem colocar os cartões na coluna que vos parece mais adequada.

**Documento de apoio n.º 2 - Cartões para imprimir em duplicado e recortar (criar dois conjuntos)**

Dependente	Independente
Emocional	Racional
Objetivo/a	Subjetivo/a

Submisso/a	Dominante
Passivo/a	Ativo/a
Competente	Incompetente
Indeciso/a	Decidido/a
Ambicioso/a	Conformado/a
Diplomático/a	Frontal

**Quadro 1** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
<b>1.</b> Comparem as listas construídas. <b>1.1.</b> Há algo nas listas que construíram que vos tenha surpreendido? <b>1.2.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>2.</b> Comparem as características das colunas Desejável/Indesejável com as das colunas Homem/Mulher. <b>2.1.</b> Existem semelhanças entre as colunas das duas listas? E diferenças? <b>2.2.</b> Quais?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.
<b>3.</b> O que é que pensam das diferenças ou semelhanças entre as listas que acabaram de construir? <b>3.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>4.</b> O que se quer dizer com "estereótipos de género"?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.

<p><b>4.1.</b> Exemplifiquem.</p>	<p><b>c)</b> O que quer dizer com "..."?  <b>d)</b> Importa-se de exemplificar?</p>
<p><b>5.</b> Achem que apresentaram alguns estereótipos nas listas que construíram?  <b>5.1.</b> Identifiquem-nos.</p>	<p><b>11.</b> Decidir sobre uma ação  <b>e)</b> Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir</p>
<p><b>6.</b> Terão estes estereótipos influência nas atitudes dos rapazes e das raparigas?  <b>6.1.</b> Porquê?  <b>6.2.</b> Se sim, quais?</p>	<p><b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.  <b>a)</b> Porquê?  <b>8.</b> Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre:  <b>b)</b> Consequências de ações propostas.  <b>9.</b> Decidir sobre uma ação  <b>b)</b> Estratégia de definição  - Expressar uma posição sobre uma questão.</p>
<p><b>7.</b> De que forma acham que se sentirão as pessoas quando compreendem que não se enquadram nestes estereótipos?  <b>7.1.</b> Porquê?</p>	<p><b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.  <b>a)</b> Porquê?</p>
<p><b>8.</b> Achas que os estereótipos podem influenciar as escolhas de vida dos homens e das mulheres?  <b>8.1.</b> Porquê?  <b>8.2.</b> Dá exemplos.</p>	<p><b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.  <b>a)</b> Porquê?  <b>d)</b> Importa-se de exemplificar?</p>
<p><b>9.</b> Do que é que gostaram mais nesta atividade? E o que menos gostaram?  <b>9.1.</b> Porquê?</p>	<p><b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio.  <b>a)</b> Porquê?</p>



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4.ª ed). Lisboa: Trajectos Gradiva.
- Bento, A. (2011). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre: Portugal. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2146/1/Alexandra%20Bento.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Browne, M., & Keeley, S. (1994). *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking* (4th ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Cardona, M., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). De que falamos quando falamos de género? In M. Cardona et al. (Org.). *Guião de Educação Género e Cidadania, 1.º ciclo* (pp. 10-19). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Chaffee, J. (2009). *Thinking Critically*. Boston: Wadsworth. Obtido de <http://www.amazon.com/Thinking-Critically-John-Chaffee/dp/0495908819>
- Charoux, O. (2006). *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. São Paulo: DVS Editora.
- Cortez, M. (s.d.). A Questão do Género nas Práticas Educativas. *IV Congresso Português de Sociologia*.
- Costa, A. (2007). *Pensamento Crítico: Articulação entre Educação Não-formal e Formal em Ciências*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1305/1/2008000405.pdf>
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Congresso da ADMEE: Uma Avaliação de Competências*

- *Reconhecimento e Validação das aprendizagens adquiridas Pela Experiência.*

Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.

Decreto-Lei nº 60/2009 de 6 de Agosto. Diário da República nº 151 - 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Delval, J. (1998). *Aprender a aprender* (7.ª ed.). São Paulo: Papirus.

Duarte, P. (2010). *Educação da sexualidade: modelos e representações de professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3598/1/4534.pdf>

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman and Company.

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 3 (32), 179-186.

Obtido de

<http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf>

Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ennis, R. (2011). *The nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. The Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge. Obtido de [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)

- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fernandes, G., & Anastácio, Z. (2010). Educar para a sexualidade no 1.º CEB: concepções de corpo e identidade sexual/género. In H. Branco et al. (Org.). *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado: actas do 3º Congresso Nacional de Educação para a Saúde e do 1º Congresso Luso-Brasileiro de Educação para a Saúde* (pp. 454-473). Covilhã: Universidade da Beira Interior. Obtido de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11214/1/3CNES\\_Fernandes\\_Anastacio.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11214/1/3CNES_Fernandes_Anastacio.pdf)
- Gispert, C. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Vol. 2. Lisboa: Liarte.
- Gleitman, H. (1997). *Psicologia* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. (2004). *Educação a distância: Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de professores via Internet*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Lai, E. (2011). *Critical thinking: A literature review - Research Report*. [Pearson Education]. Obtido de <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Leão, A., & Ribeiro, P. (2011). Sexualidade sem trauma: trabalhando gênero e corpo com crianças de uma escola municipal de educação infantil. In S. Monteiro et al. (Org.). *Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa*. São Carlos: Pedro & João.
- Lima, M., & Cassiani, S. (2000). Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 8 (1), 23-30. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n1/12430.pdf>
- Lipman, M. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 3, 7-12.

- Lipman, M. (1988). *Critical thinking – What can it be?* Educational Leadership, 46 (1), 38-43. Obtido de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf)
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press: Cambridge.
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Sintra: Alfaprint.
- Margarido, S. (2006). *O Discurso de Género nos Manuais Escolares do 1.º Ciclo: dos estereótipos à desigualdade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Marques, A. (2004). *Mulheres de Papel, Representações do corpo nas revistas femininas*. Coleção A mulher e a Sociedade. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martelo, M. (2004). *A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares* (2.ª ed.) Lisboa. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Martins, I. et al. (2012). *Coleção Ensino Experimental das Ciências, Explorando... A complexidade do corpo humano* (1.ª ed). Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação.
- Martins, M. (2012). *Web 2.0 e a competência comunicativa em Língua inglesa*. Tese de Doutoramento não publicada. Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de [ria.ua.pt/bitstream/10773/10455/1/tese.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10455/1/tese.pdf)
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo tirso: De Facto Editora.
- Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Journal of Educational Leadership*, 42 (8), 40-45. Obtido de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198505\\_norris.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198505_norris.pdf)



- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pereira, C. (2012). *Atividades de ciências no 2.º CEB promotoras do pensamento crítico*. Relatório Final não publicado. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10381/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Pereira, M. (2002). *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: EPU.
- Pereira, M., & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual - Contextos de Sexualidade e Adolescência*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, I. (2011). *Atividades promotoras de Pensamento Crítico: sua eficácia em alunos de ciências da natureza do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa: Portugal.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre: Portugal.
- Prazeres, V. (coord.), et al. (2008). *Saúde, Sexo e Género: factos, representações e desafios*. Lisboa : Direção Geral de Saúde.
- Rabelo, A., & Ferreira, A. (2013). Formação docente em género e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis (Org.). *Formação docente em género e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora.
- Ravindran, C. (2006). *Critical Thinking in Clinical Practice*. Pulmon, 8 (3), 73-75. Obtido de <http://www.pulmononline.org/pdf/3339364No8-03-editorial.pdf>

- REDE (2013). *Kit Pedagógico sobre Género e Juventude* (2.<sup>a</sup> ed). Obtido de [http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico\\_rede.pdf](http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico_rede.pdf)
- Rocha, A. (2011). *A promoção das competências do Pensamento Crítico nos adultos, através da formação em e-Learning*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa: Portugal. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6256>
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância: marcas de identidade*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Rojão, G., Araújo, T., Santos, A., Moura, S., & Carreira, R. (2011). *Coolkit - Jogos para a Não-Violência e a Igualdade de Género*. Covilhã: Gráfica do Tortosendo.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal.
- Santana, D. (2011). *Docência em fisioterapia: análise das barreiras percebidas à implementação de estratégias de ensino para a promoção do Pensamento Crítico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa: Portugal. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1539/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1>
- Santos, I. (2013). Trajetórias profissionais e formação docente: caminhos que se fazem na caminhada. In A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis (Org.). *Formação docente em género e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 163-172). Rio de Janeiro: DP et Alii Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Schafersman, D. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Obtido de <http://facultycenter.ischool.syr.edu/files/2012/02/Critical-Thinking.pdf>
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking: A statement by Michael Scriven and Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking*

*Instruction*. Obtido de Foundation for Critical Thinking:  
<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>

Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50 (2), 90-99. Obtido de  
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching%20Critical%20Thinking%20Skills%20and%20problem%20solving%20skills%20-%20Gueldenzoph,%20Snyder.pdf>

Sternberg, R. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, DC. National Institute of Education. Obtido de  
<http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>

Tenreiro-Vieira, C. (2004a). Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 228-256. Obtido de  
[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_3\\_1.PDF](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_1.PDF)

Tenreiro-Vieira, C. (2004b). Produção e avaliação de atividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Ibero-americana de Educación*, 33 (6), 1-17. Obtido de <http://www.rieoei.org/investigacion8.htm>

Tenreiro-Vieira, C. (2006). O pensamento crítico na formação inicial de professores de ciências. *Educare Educere*, 18, 109-129.

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2009). Em favor do pensamento crítico. *Revista Linhas da Universidade de Aveiro*, 6 (12), 2-5. Obtido de  
[http://blogs.ua.pt/ctspc/wpcontent/uploads/2010/04/linhas12\\_2009\\_em\\_favor\\_do\\_pc.pdf](http://blogs.ua.pt/ctspc/wpcontent/uploads/2010/04/linhas12_2009_em_favor_do_pc.pdf)

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2013). Estratégias de ensino e aprendizagem e a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Enseñanza de las Ciencias, número extra*, 3685-3690. (ISSN: 0212-4521). Obtido de

[http://congres.manners.es/congres\\_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art\\_398.pdf](http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_398.pdf)

- Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22 (1), 43-54.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Valente, M. (1989). Projecto Dianóia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3 (1), 41-45.
- Vieira, C. (2006). *Educação familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género* (3.ª ed). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Vieira, C. (2013). Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereótipos de género nas práticas familiares e escolares. In A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis, (Org). *Formação docente em género e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 76-101). Rio de Janeiro: DP et Alíi Editora.
- Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1458/1/2005001712.pdf>
- Vieira, R., & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vinholes, A. (2012). Compreendendo o papel do professor na construção de representações sobre género. *Caderno Intersaberes*, 1 (1), 128-139. Obtido de

<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/cadernointersaberes/article/view/349/218>

Walker, S. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, Wayne, 38 (3), 263-267. Obtido de [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/pdf/attr\\_38\\_03\\_0263.pdf](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/pdf/attr_38_03_0263.pdf)

Yin, R. (2005). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Los Angeles: Sage Publications.



# **ANEXOS**





## **Anexo 1 – Transcrições das entrevistas aos alunos (Atividade 1)**

### **Atividade 1 - Entrevista aos alunos (Apêndice 2)**

#### **QUESTÕES E RESPOSTAS TRANSCRITAS DOS ALUNOS:**

**1. A roupa que a Maria vestiu nesse dia era cor-de-rosa. Porque pensas que ela escolheu essa cor?**

**C1:** *Porque cor-de-rosa é uma cor gira. Para meninos não, só para meninas, porque eu às vezes, no meu aniversário, também visto cor-de-rosa.*

**C2:** *... Não sei. Porque era a cor preferida dela? Não sei...*

**C3:** *Porque é uma cor de menina, e todas as meninas gostam de cor-de-rosa.*

**C4:** *Porque era uma cor que ela gostava.*

**2. Ao chegarem à festa todos os meninos deram uma prenda à Maria. Tens alguma ideia do que poderia ser?**

##### **2.1. Porquê?**

**C1:** *A Maria, como é uma menina, podiam dar pinturas ou bonequinhas... Porque é uma coisa que as meninas gostam muito.*

**C2:** *Bonecas, roupa. Porque as meninas gostavam de brincar com bonecas e como a cor preferida dela é cor-de-rosa...*

**C3:** *Uma boneca, porque algumas meninas, as mais velhitas não, mas a partir do 10 anos para baixo, algumas ainda brincam, mas a partir dos 11/12 anos já são granditas para não brincar com bonecas, mas algumas ainda brincam. Podiam ser bonecas ou um estojo de maquilhagem, vestidos...*

**C4:** *Uma coisa que ela gostava e que adorasse... Por exemplo, uma coisa que ela gostasse cor-de-rosa, já que ela estava sempre com o cor-de-rosa. Uma boneca, porque no texto dizia que ela gostava muito de brincar com bonecas.*

**3. Se fosse o irmão mais novo da Maria a fazer anos, o Guilherme, que prendas é que pensas que ele poderia receber?**

**3.1. Porquê?**

**C1:** *Carros. Carros é uma coisa que os homens gostam muito.*

**C2:** *Carrinhos. Porque os meninos brincaram com carrinhos.*

**C3:** *Uma bola, carrinhos de corrida... Porque todos os meninos gostam de jogar à bola ou brincar com carrinhos, fazer corridas...*

**C4:** *Uma bola de futebol... Porque no texto dizia que os meninos brincavam com os meninos e estavam a jogar futebol... Uma bola, porque os rapazes, praticamente, alguns gostam sempre de brincar sempre com bolas de jogar à bola, ou um carro, porque às vezes, quando eles são mais pequenos, costumam brincar com os carrinhos.*

**4. Se fosse a tua festa de aniversário que cor escolherias para vestir nesse dia?**

**4.1. Porquê?**

**C1:** *Arco-íris. Porque eu tenho um "cai-cai" com várias cores, parece uma arco-íris... E eu gosto de andar toda florida.*

**C2:** *Mas não ficava bem... Vermelho! Porque é a minha cor preferida. Uma pessoa vestida de vermelho... Sim, mas no dia de aniversário, também...*

**C3:** *... Preto... Porque é uma cor mais... Mais... Mais coisa para rapazes, é mais... Ou é uma cor mais escura, porque as raparigas só usam cores claras. Ou quase todos os homens que vão para o casamento levam roupa preta, uma camisa preta ou umas calças pretas.*

**C4:** *Posso escolher mais do que uma? Escolhia... O cor-de-rosa e o vermelho, porque, o vermelho, eu gosto muito de vermelho, porque também... Primeiro, o cor-de-rosa, gostava de cor-de-rosa porque eu gosto de cor-de-rosa e também gosto de coisas cor-de-rosa e porque, também, cor-de-rosa é uma cor que também é gira, é bonita, e o vermelho porque eu gosto do vermelho e eu sou benfiquista e é a cor do coração, e eu gosto do vermelho.*

**5. O bolo que a Maria escolheu era cor-de-rosa, mas ela não sabia o que poderia escolher para decorar o seu bolo. Podes dar algumas ideias?**

**C1:** *Também há bonequinhas, por exemplo as Winks, há bonequinhas para pôr nos bolos, e depois também há flores para pôr nos bolos, e essas coisas.*

**C2:** *...uhm-uhm...*

**C3:** *Desenhos? Uma Barbie.*

**C4:** *Uma boneca, por exemplo, que ela gostasse, e que quisesse pôr para decorar o bolo, pintarolas, se ela gostasse... Como é que se chama... Coco ralado, mas que tivesse a ver com o bolo como é que ele era, só estou a dar ideias do que podia ser o enfeite.*

**6. Quem fez o bolo da Maria foi o pai do seu amigo João, que é pasteleiro. Achas que os homens também podem fazer bolos?**

**6.1. Porquê?**

**C1:** *Sim, porque o meu pai também faz. Faz bolos em casa, porque a minha mãe ...*

**C2:** *Sim, porque nem sempre são as mulheres que fazem bolos.*

**C3:** *Sim, porque... Porque os homens também... Também... Também trabalham no mesmo trabalho que mulheres, mas alguns como nos cafés só vendem pastéis, e pastéis, bolos e mais outras coisas normalmente são os homens que servem as coisas, ou como aqui no café ao lado também o homem é que faz os bolos, mas as torradas, as tostas mistas é a empregada, mas o homem é que faz a massa do bolo, e acho que a empregada decora... Ou alguns já estão feitos...*

**C4:** *Sim, porque é uma profissão que dá para feminino e dá para masculino.*

**7. A Maria e o Guilherme quiseram decorar a sala para a festa de aniversário.**

**7.1. Como é que a Maria poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que a Maria poderá pôr na sala para a sua festa de aniversário?**

**C1:** *Balões... Pode fazer como eu fiz no meu aniversário, pôr borboletas, fazer borboletas*

*em papel ou em cartolina e depois colar na parede, fica giro... Como muitas coisas.*

**C2:** *Balões...*

**C3:** *Sim, balões, fitas, confettis...*

**C4:** *Com balões, podia colar coisas na parede, podia pôr aquelas coisas que se penduram na parede, tipo umas fitas, são aquelas fitas que às vezes até tem o nome deles ou então que tivesse outro tipo de desenhos, e balões, e só.*

**7.2. Como é que o Guilherme poderá decorar a sala? Queres dizer o que é que o Guilherme poderá pôr na sala para a festa de aniversário da sua irmã?**

**C1:** *Quando os meus irmãos... Às vezes, quando andava na catequese, e eu fazia anos, eles é que me decoravam a sala e eu era pequenina e gostava muito de bonecas, então eles punham bonecas, borboletas, punham tudo o que eu gostava, flores na parede, e depois faziam balões também.*

**C2:** *Não sei... Não sei...*

**C3:** *Pode desenhar desenhos e pode colar nas paredes, como pode pôr balões também...*

**C4:** *Coisas cor-de-rosa, porque é uma cor bonita e porque a irmã gosta muito. Punha coisas cor-de-rosa, punha uma coisa que eles gostasse, por exemplo, de fazer para a sua irmã, mas de pôr na festa... E só.*

**Questão 8: Na festa, os meninos preferiram brincar com meninos e as meninas preferiram brincar com as meninas. Que pensas disto?**

**8.1. Porque pensas assim?**

**C1:** *Não sei... Mas os homens também podem brincar com as meninas. Porque os homens também são amigos das raparigas, e podem brincar juntos. Aqui na escola os homens também brincam com as meninas, como eu, a C e a L jogamos à bola com os meninos.*

**C2:** *Também podiam brincar uns com os outros. Porque... Pronto, não é preciso as meninas brincarem com as meninas, nem os meninos com os meninos.*

**C3:** *Porque... Porque os meninos têm jogos de meninos, tipo futebol, corridas de carros, que as meninas não gostam, e as meninas têm jogos, tipo, brincam às bonecas, pintam-se de rosa e os meninos não gostam. Por isso é que os meninos brincam com os meninos, porque gostam todos da mesma coisa, e as meninas com meninas porque gostam todas da mesma coisa. Porque, normalmente... Porque, normalmente, os meninos brincam com os meninos... À bola ou aos carrinhos de corridas, mas há alguns jogos que as meninas também gostam de jogar, às escondidas, mas, normalmente, os meninos jogam à bola ou brincam com carros às corridas e tudo, e as meninas não, jogam jogos mais calmos, às bonecas, e muita coisa.*

**C4:** *Porque as meninas, praticamente, brincam sempre com meninas, mas às vezes também brincam com os rapazes, porque os rapazes, quando eles estão a jogar à bola, algumas raparigas também vão jogar à bola, mas porque as raparigas costumam mais estar com raparigas, porque a escolha das raparigas é super diferente do que dos rapazes... Porque as raparigas têm coisas diferentes dos rapazes, e porque brincam mais umas com as outras, e os meninos mais uns com os outros.*

**Questão 9: Das seguintes brincadeiras, qual ou quais pensas que são as preferidas dos meninos e/ou as das meninas, na festa?**

Brincadeiras	Meninos	Meninas	Ambos
9.1. Brincar com bonecas		C1, C2, C3, C4	
9.2. Brincar com carrinhos	C1, C2, C3, C4		
9.3. Jogar futebol	C3, C4		C1, C2
9.4. Jogar à apanhada			C1, C2, C3, C4
9.5. Jogar à macaca		C1, C2, C3	C4
9.6. Fazer passagens de modelos		C1, C2, C3, C4	
9.7. Saltar à corda		C3	C1, C2, C4
9.8. Jogar ao jogo "Verdade ou Consequência"			C1, C2, C3, C4
9.9. Jogar basquetebol	C1		C2, C3, C4
9.10. Andar de skate	C2, C3, C4		C1

<b>9.11.</b> Andar de patins			C1, C2, C3, C4
<b>9.12.</b> Jogar no computador			C1, C2, C3, C4

**Identificação:**

- Como te chamas? (C1, C2, C3, C4)

- Que idade tens?

**C1:** 9

**C2:** 9

**C3:** 9

**C4:** 10

- Tens irmão(s)?

**C1:** Três.

**C2:** Não.

**C3:** Um.

**C4:** Três.

- São meninos ou meninas?

**C1:** Uma menina e dois meninos.

**C2:** (Não tem)

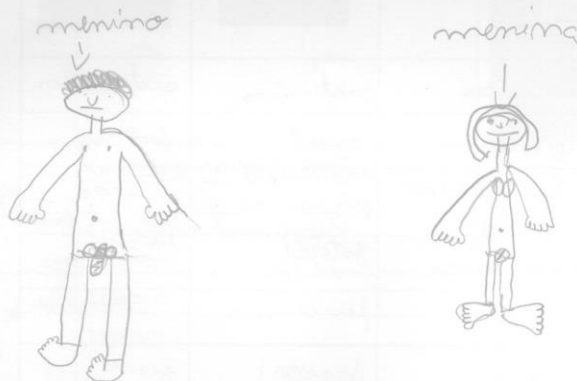
**C3:** Uma menina.

**C4:** Meninos.

## Anexo 2 – Fichas de registo dos alunos (Atividade 2)

### Aluno C1

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? Quem sou eu? = o menino  
O eu? = a menina

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?  
cabelo, cara, rosto, sora, sapatos, olhos da mesma cor,  
loca.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? O João é o que está a dizer  
quem eu sou? = a Joana E eu?

2.3.1. Porquê?

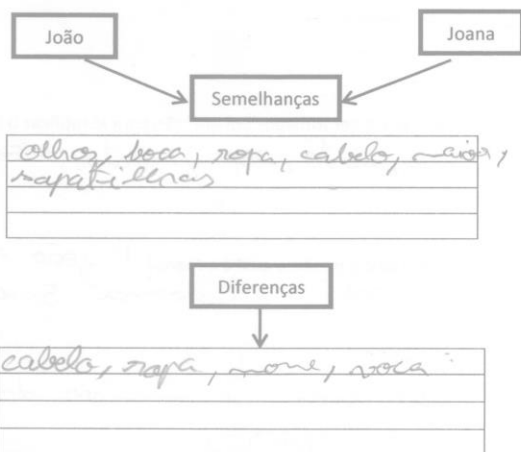
Porque uma é maior do que o outro, e a  
sora é diferente

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanhos	castanhos
Cor do cabelo	azul	castanho
Tarefas domésticas em que participa	lavar a roupa fazer a cama	passar a ferro fazer a cama regar as plantas
Brincadeiras favoritas	futebol música	futebol música
Sexo	masculino	feminino
Nome	João	Joana

3.1. Com base no quadro que preenchestes, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:







3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *Sim, a Joana é a com cabelo azul olhos castanhos, João é castanho de cabelo fino.*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>Joana</i> 	<i>João</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim*

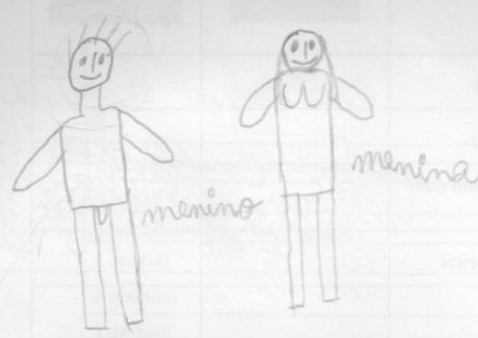
4.1.1 Porquê? *mostram no quadro.*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas? *Vulva e o pénis.*

## Aluno C2

Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada?

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?



O cabelo, o nariz, os olhos.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?

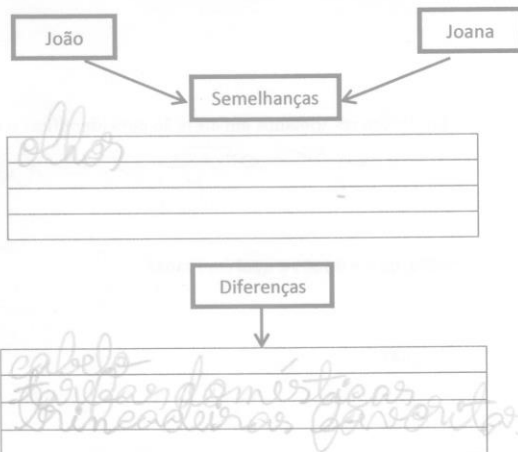
2.3.1. Porquê?

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanhos	castanhos
Cor do cabelo	preto	castanho
Tarefas domésticas em que participa	cozinha, lavar a roupa, lavar o jardim	fazer a mesa, lavar o jardim
Brincadeiras favoritas	andar de bicicleta	correr, saltar a corda
Sexo		
Nome		



3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	X	
			X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

4.1.1 Porquê?

O rapaz tem pénis e a rapariga tem vulva.

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

Os órgãos sexuais.

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

- 2.1. Qual é a questão apresentada?

Quem sou eu? E eu?

- 2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?

Idade, cor, tipo de cabelo, sintonia.

- 2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?



Joana é a baixa e João é o alto.

- 2.3.1. Porquê?

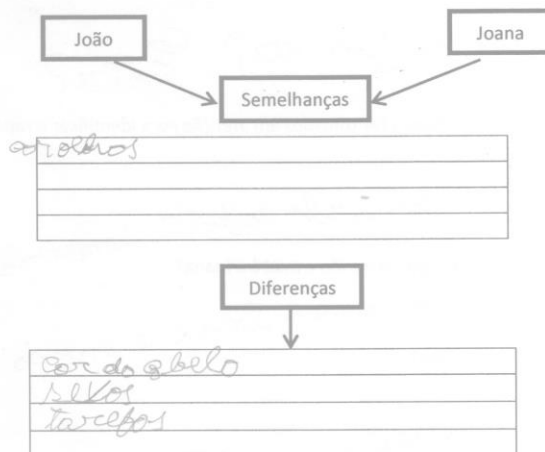
Porque os meninos estão sempre mais altos do que as meninas.

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanho	castanho
Cor do cabelo	ruivo	castanho
Tarefas domésticas em que participa	fazer a cama lavar a roupa	fazer a mesa regar o jardim
Brincadeiras favoritas	andar de bicicleta jogar futebol	saltar à corda jogar no sofá
Sexo	masculino	feminino
Nome	João	Joana

3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:





3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

*Sim.*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>rapariga</i> 	<i>rapaz</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

*Sim.*  
4.1.1 Porquê?

*O rapaz tem pênis e a rapariga tem vulva.*


4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

*Os órgãos genitais, porque o menino tem pênis e a menina tem vulva.*

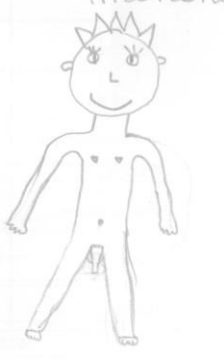
Joana Rodrigues dos Santos Data: 23/ 4 / 14  
victorito  
Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.

menina



menino



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? Menina ou menino ?

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga? Pelo cabelo e pelos os olhos.



2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? Joana é a que está de camisola verde e o João é o de camisola laranja.

2.3.1. Porque? por causa dos olhos e o rosto e o cabelo.

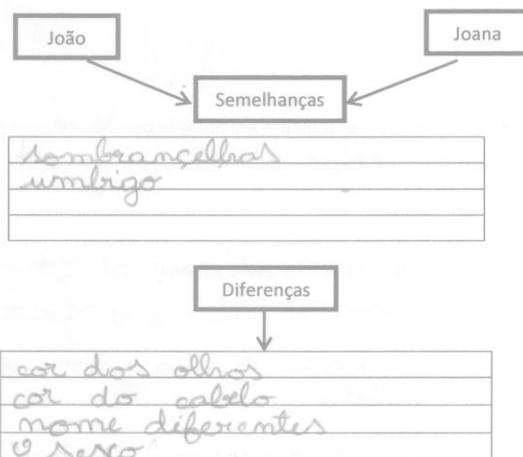


3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanho	verde
Cor do cabelo	preto	castanho
Tarefas domésticas em que participa	fazer a cama	fazer a mesa
Brincadeiras favoritas	jogar à corda	jogar à bola
Sexo	feminino	Masculino
Nome	Joana	João



3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *Não*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>rapariga</i> 	<i>rapaz</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim*

4.1.1 Porquê? *porque mostraram as imagens e a menina tem vagina e o menino tem pénis foi o que mostrou as imagens*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas? *têm diferentes órgãos genitais*

### Anexo 3 – Fichas de registo dos alunos (Atividade 4)

Aluno C1

C1

#### GUIÃO DO ALUNO

Após visualizares as imagens responde às seguintes questões:

##### Primeiro momento – Imagens de tarefas e profissões

1. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

Uma criança a lavar louça, porque as crianças não temhes idade suficiente para lavar louça. Melham-se todas.

2. Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres? Sim

2.1. Porquê? Porque os homens também fazem coisas de mulher

3. Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

3.1. Porquê? Sim, as mulheres podem trabalhar

3.2. Quais? sim, os homens podem pegar em coisas pesadas

4. Devem algumas tarefas domésticas ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

4.1. Porquê? Não

4.2. Quais? nenhuma

5. Quando cresceres, o que é que gostavas de ser?

5.1. Porquê? medica, porque gosto da profissão e que experimenta de tratar doentes e muitas doenças.

6. Quando ajudas em casa que tarefas costumavas fazer?

6.1. Porquê? Muitas porque a minha mãe quando esteve em Portugal trouxe a pé e não pode fazer por isso então eu ajudo / não é só por que ela se magoou e porque eu também gosto de trabalhar e ajudar as pessoas que gosto e que me ajudam e fazem toda a coisa minha ..

### Segundo momento – Imagens de brincadeiras

7. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

Uma menina a brincar com carrinhos. Porque  
as meninas não ligão os carrinhos

8. Devem algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas?

8.1. Porquê? \_\_\_\_\_

8.2. Se sim, quais? Meninas

9. Qual a tua brincadeira preferida?

9.1. Porquê? medicinas

10. Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?

jogar a bola ou com as minhas amigas  
e amigas as afandadas.

10.1. Com quem?

Meus colegas

10.2. Porquê?

são meus amigos, gostam de mim.

C2

GUIÃO DO ALUNO

Após visualizares as imagens responde às seguintes questões:

**Primeiro momento – Imagens de tarefas e profissões**

1. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

O assunto que as imagens procuram destacar é o homem e as mulheres terem as mesmas profissões. Foi a mulher a carregar

2. Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres?

2.1. Porquê?

Algumas sim e outras não, ao lado porque os homens têm a mesma capacidade que as mulheres.

3. Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

3.1. Porquê?

Não, porque os homens têm as mesmas capacidades do que as mulheres.

3.2. Quais?

4. Devem algumas tarefas domésticas ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

4.1. Porquê?

Não, porque os homens podem fazer as mesmas tarefas domésticas do que as mulheres.

4.2. Quais?

5. Quando cresceres, o que é que gostavas de ser?

5.1. Porquê?

Eu polícia ou ciclista, polícia para apagar criminosos e ciclista porque gosto de andar de bicicleta.

6. Quando ajudas em casa que tarefas costumas fazer?

6.1. Porquê?

Eu sei fazer panos e panos da mesa e ajudo a minha mãe a limpar o pó, porque quero ajudar.

### Segundo momento – Imagens de brincadeiras

7. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

Procuram destacar que os meninos e as meninas têm as mesmas brincadeiras. Cada.

8. Deveriam algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas?

8.1. Porquê?

Não, porque as meninas também podem brincar com as coisas dos meninos.

8.2. Se sim, quais?

9. Qual a tua brincadeira preferida?

9.1. Porquê?

É futebol e andebol, porque faço exercícios com os pés e as mãos.

10. Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?

Jogar a polícia e ladrão e jogar a bola.

10.1. Com quem?

Com amigos e amigas.

10.2. Porquê?

Porque não tem piada jogar sozinho.



C3

GUIÃO DO ALUNO

Após visualizares as imagens responde às seguintes questões:

**Primeiro momento – Imagens de tarefas e profissões**

1. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

*as mulheres a trabalhar em casa*

2. Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres? *Sim*

2.1. Porquê? *Porque as imagens estão ilustradas*

3. Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

3.1. Porquê? *Não, porque os homens podem fazer as mesmas coisas que as mulheres*

3.2. Quais?

4. Devem algumas tarefas domésticas ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

4.1. Porquê? *Não, porque os Homens fazem as mesmas coisas que as mulheres.*

4.2. Quais?

5. Quando cresceres, o que é que gostavas de ser?

5.1. Porquê? *Médico, porque assim ganho muito dinheiro e gente feliz, porque gosto de jogar futebol*

6. Quando ajudas em casa que tarefas costumavas fazer?

6.1. Porquê? *Limpar a mesa, lavar a loiça, aspirar, porque gosto de fazer essas tarefas.*

### Segundo momento – Imagens de brincadeiras

7. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

a menina a brincar com um carrinho.

8. Deveriam algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas?

8.1. Porquê? Não, porque algumas meninas gostam de brincar com as mesmas coisas que os meninos.

8.2. Se sim, quais?

9. Qual a tua brincadeira preferida?

9.1. Porquê? jogar futebol, porque quero ser futebolista.

10. Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?

jogar as espondilhas, à espanhola, jogar futebol...

10.1. Com quem?

com os meus amigos.

10.2. Porquê?

Porque gosto de brincar com eles.



C4

GUIÃO DO ALUNO

Após visualizares as imagens responde às seguintes questões:

**Primeiro momento – Imagens de tarefas e profissões**

1. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

as profissões e as tarefas que as pessoas fazem  
das mulheres a serem trabalhadoras de construção civil

2. Serão estas tarefas ou profissões comuns aos homens e às mulheres? Não

2.1. Porquê? porque as mulheres não costumam  
trabalhar na construção civil, mas podem

3. Devem algumas profissões ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

3.1. Porquê? Mais ao menos porque os homens  
não conseguem muito bem fazer as coisas que as  
mulheres fazem

3.2. Quais? Mais ao menos porque as mulheres devem  
ter feito para outras coisas.

4. Devem algumas tarefas domésticas ser atribuídas aos homens e outras às mulheres?

4.1. Porquê? Não, porque as mulheres podem  
fazer as coisas que os homens fazem.

4.2. Quais?

5. Quando cresceres, o que é que gostavas de ser? cabeleireira

5.1. Porquê? porque gosto de fazer as coisas  
que as cabeleireiras fazem como pintar as unhas.

6. Quando ajudas em casa que tarefas costumas fazer? limpar o pó, lavar, aspirar  
limpar os vidros, fazer a cama

6.1. Porquê? porque às vezes a mãe pede-me e às  
vezes não pode.

### Segundo momento – Imagens de brincadeiras

7. Qual o assunto que as imagens procuram destacar? O que te chamou mais a atenção nas imagens?

das brincadeiras, e não me chamou nada a atenção.

8. Devem algumas brincadeiras ser atribuídas aos meninos e outras às meninas? Não.

8.1. Porquê? Porque as meninas fazem as coisas que os rapazes fazem e os rapazes também.

8.2. Se sim, quais? \_\_\_\_\_

9. Qual a tua brincadeira preferida? escondidas

9.1. Porquê? porque temos que nos esconder e têm que nos procurar e eu gosto de esconder às vezes.

10. Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?

jogar futebol sem bola e regar a horta.

10.1. Com quem?

Com os meus colegas

10.2. Porquê?

porque na horta só nós é que podemos regar e mexer e no futebol sem bola costumamos mais jogar com eles.

#### Anexo 4 – Fotografia dos cartazes concebidos pelos alunos (Atividade 6)



**Anexo 5 – Folhas de respostas dos alunos da Atividade 0 - "Onde existe água no planeta Terra?"**

**Aluno C1**

**FOLHA DE RESPOSTAS**

**ACTIVIDADE 1**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: 1 / 04 / 2014 ANO DE ESCOLARIDADE: 4<sup>o</sup> NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: D

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

**I Parte**

1	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	2	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	3	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	4	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
5	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	6	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C								

**II Parte**

7	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	8	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	9	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	10	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
---	-------------------------	-------------------------	-------------------------	---	-------------------------	-------------------------	------------------------------------	---	-------------------------	------------------------------------	-------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	-------------------------

**III Parte**

11	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	12	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	13	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	14	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
----	-------------------------	-------------------------	------------------------------------	----	-------------------------	------------------------------------	------------------------------------	----	-------------------------	-------------------------	------------------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	-------------------------

**IV Parte**

15	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	16	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	17	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C
----	-------------------------	------------------------------------	-------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	------------------------------------	----	-------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Aluno C2

FOLHA DE RESPOSTAS

ATIVIDADE 1

NOME			
DATA:	1 / 4 / 2014	ANO DE ESCOLARIDADE:	4º
NÚMERO:		TURMA:	

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

I Parte

1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	4 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

II Parte

7 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	8 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	9 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	10 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	---	---	---

III Parte

11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	12 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	13 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
---	---	---	---

IV Parte

15 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	16 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	17 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---



Aluno C3

## FOLHA DE RESPOSTAS

### ACTIVIDADE 1

NOME: _____
DATA: <u>1 / 04 / 2011</u> ANO DE ESCOLARIDADE: <u>4º</u> NÚMERO: _____ TURMA: <u>D</u>

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

#### I Parte

1 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	2 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	4 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
5 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	6 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

#### II Parte

7 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	8 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	9 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	10 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	--	--	---

#### III Parte

11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	12 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	13 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	14 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---	---

#### IV Parte

15 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	16 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	17 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
---	---	---

Aluno C4

FOLHA DE RESPOSTAS

ACTIVIDADE 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: 1 / 4 / 11 ANO DE ESCOLARIDADE: 4<sup>o</sup> ano NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ~~A~~ (B) (C)

I Parte

1 <del>A</del> (B) (C)	2 (A) <del>B</del> (C)	3 <del>A</del> (B) (C)	4 (A) (B) <del>C</del>
5 <del>A</del> (B) (C)	6 <del>A</del> (B) (C)		

II Parte

7 (A) (B) <del>C</del>	8 (A) (B) <del>C</del>	9 <del>A</del> (B) (C)	10 (A) <del>B</del> (C)
------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------

III Parte

11 (A) (B) <del>C</del>	12 <del>A</del> (B) (C)	13 (A) (B) <del>C</del>	14 (A) <del>B</del> (C)
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

IV Parte

15 (A) (B) <del>C</del>	16 <del>A</del> (B) (C)	17 (A) (B) <del>C</del>
-------------------------	-------------------------	-------------------------

**Anexo 6 – Folhas de respostas dos alunos da Atividade 7 - "Onde existe água no planeta Terra?"**

**Aluno C1**

FOLHA DE RESPOSTAS

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ~~A~~ B C

2.º I Parte

1 <del>A</del> B C	2 <del>A</del> <del>B</del> C	3 A B <del>C</del>	4 <del>A</del> <del>B</del> C
5 <del>A</del> B C	6 <del>A</del> B C		

II Parte

7 A B <del>C</del>	8 <del>A</del> B C	9 A B <del>C</del>	10 <del>A</del> B <del>C</del>
--------------------	--------------------	--------------------	--------------------------------

III Parte

11 A B <del>C</del>	12 <del>A</del> <del>B</del> C	13 <del>A</del> B C	14 A B <del>C</del>
---------------------	--------------------------------	---------------------	---------------------

IV Parte

15 <del>A</del> B C	16 A <del>B</del> C	17 A B <del>C</del>	5 certos
---------------------	---------------------	---------------------	----------



FOLHA DE RESPOSTAS

ACTIVIDADE 1

Nº

D.

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a resposta correta.  
Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ~~A~~ B C

I Parte

1 <del>A</del> B C	2 ✓ A B <del>C</del>	3 <del>A</del> B <del>C</del>	4 ✓ A B <del>C</del>
5 ✓ <del>A</del> B C	6 ✓ <del>A</del> B C		

II Parte

7 A <del>B</del> C	8 ✓ <del>A</del> B C	9 ✓ <del>A</del> B C	10 ✓ A <del>B</del> C
--------------------	----------------------	----------------------	-----------------------

III Parte

11 A B <del>C</del>	12 ✓ <del>A</del> B C	13 ✓ A <del>B</del> C	14 ✓ A B <del>C</del>
---------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

IV Parte

15 A B <del>C</del>	16 ✓ <del>A</del> B C	17 <del>A</del> B <del>C</del>
---------------------	-----------------------	--------------------------------

FOLHA DE RESPOSTAS

ATIVIDADE 1

Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ~~A~~ (B) (C)

I Parte

1 <del>A</del> (B) (C)	2 <del>A</del> (B) (C)	3 <del>A</del> (B) (C)	4 <del>A</del> (B) (C)
5 <del>A</del> (B) (C)	6 <del>A</del> (B) (C)		

II Parte

7 <del>A</del> (B) (C)	8 <del>A</del> (B) (C)	9 <del>A</del> (B) (C)	10 <del>A</del> (B) (C)
------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------

III Parte

11 (A) (B) <del>C</del>	12 <del>A</del> (B) (C)	13 (A) <del>B</del> (C)	14 (A) (B) <del>C</del>
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

IV Parte

15 <del>A</del> (B) (C)	16 <del>A</del> (B) (C)	17 <del>A</del> (B) (C)
-------------------------	-------------------------	-------------------------

Feitas

FOLHA DE RESPOSTAS

ACTIVIDADE 1

Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ~~A~~ B C

I Parte

1 <del>A</del> B C	2 A B <del>C</del>	3 <del>A</del> B C	4 A <del>B</del> C
5 <del>A</del> B C	6 <del>A</del> B C		

II Parte

7 A <del>B</del> <del>C</del>	8 <del>A</del> <del>B</del> C	9 <del>A</del> B C	10 A <del>B</del> C
-------------------------------	-------------------------------	--------------------	---------------------

III Parte

11 A B <del>C</del>	12 <del>A</del> B C	13 A B <del>C</del>	14 A B <del>C</del>
---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

IV Parte

15 A B <del>C</del>	16 <del>A</del> B C	17 A B <del>C</del>
---------------------	---------------------	---------------------

## **Anexo 7 – Lista de capacidades de Pensamento Crítico de Ennis**

### **LISTA DE CAPACIDADES DE PENSAMENTO CRÍTICO DE ENNIS (Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000)**

#### **B. CAPACIDADES**

##### ***Clarificação elementar***

##### **1. Focar uma questão**

- a) Identificar ou formular uma questão
- b) Identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas

##### **2. Analisar argumentos.**

- a) Identificar conclusões
- b) Identificar as razões enunciadas
- c) Identificar as razões não enunciadas
- d) Procurar semelhanças e diferenças
- e) Identificar e lidar com irrelevâncias
- f) Procurar a estrutura de um argumento
- g) Resumir

##### **3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo:**

- a) Porquê?
- b) Qual é a sua questão principal?
- c) O que quer dizer com "..."??
- d) O que seria um exemplo?
- e) O que não seria um exemplo (apesar de ser quase um)?
- f) Como é que esse caso, que parece estar a oferecer contraexemplo, se aplica a esta situação?
- g) Que diferença é que isto faz?
- h) Quais são os factos?
- i) É isto que quer dizer "..."??
- j) Diria mais alguma coisa sobre isto?

### ***Suporte básico***

4. Avaliar a credibilidade de uma fonte, segundo os seguintes critérios:

- a) Perita/conhecedora/versada
- b) Conflito de interesses
- c) Acordo entre fontes
- d) Reputação
- e) Utilização de procedimentos já estabelecidos
- f) Risco conhecido sobre a reputação
- g) Capacidade para indicar razões
- h) Hábitos cuidadosos

5. Fazer e avaliar observações – considerações importantes:

- a) Características do observador – por exemplo: vigilância, sentidos são, não demasiadamente emocional
- b) Características das condições de observação – por exemplo: qualidade de acesso, tempo para observar, oportunidade de observar mais do que uma vez, instrumentação
- c) Características do relato da observação – por exemplo: proximidade no tempo com o momento da observação, feito pelo observador, baseado em registos precisos
- d) Capacidade de —a em —h do ponto 4

### ***Inferência***

6. Fazer e avaliar deduções

- a) Lógica de classes
- b) Lógica condicional
- c) Interpretação de enunciados
  - Dupla negação
  - Condições necessárias e suficientes
  - Outras palavras e frases lógicas: só, se e só se, ou, etc.

7. Fazer e avaliar induções.

a) Generalizar – preocupações em relação a:

- Tipificação de dados
- Limitação do campo-abrangência
- Constituição da amostra
- Tabelas e gráficos

b) Explicar e formular hipótese – critérios:

- Explicar a evidência
- Ser consistente com os factos conhecidos
- Eliminar conclusões alternativas
- Ser plausível

c) Investigar

- Delinear investigações, incluindo o planeamento do controlo efetivo de variáveis
- Procurar evidências e contraevidências
- Procurar outras conclusões possíveis

8. Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre:

- a) Relevância de factos antecedentes
- b) Consequências de ações propostas
- c) Dependência de princípios de valor amplamente aceitáveis
- d) Considerar e pesar alternativas

***Clarificação elaborada***

9. Definir os termos e avaliar as definições

a) Forma de definição

- Sinónimo
- Classificação
- Gama
- Expressão equivalente
- Operacional

- Exemplo – não exemplo

b) Estratégia de definição

- Actos de definir

- Relatar um significado
- Estipular um significado
- Expressar uma posição sobre uma questão

- Identificar e lidar com equívocos

- Ter em atenção o contexto
- Formular respostas apropriadas

10. Identificar assunções

a) Assunções não enunciadas

b) Assunções necessárias

***Estratégias e táticas***

11. Decidir sobre uma ação

- a) Definir o problema
- b) Selecionar critérios para avaliar possíveis soluções
- c) Formular soluções alternativas
- d) Decidir, por tentativas, o que fazer
- e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
- f) Controlar o processo de tomada de decisão

12. Interatuar com os outros

a) Empregar e reagir a denominações falaciosas – por exemplo:

"circularidade"

"apelo à autoridade"

"equivocação"

"apelo à tradição"

"seguir a posição mais em voga"

b) Usar estratégias retóricas

c) Apresentar uma posição a uma audiência particular